



**Ana Sofia Ribeiro
Rodrigues**

Aprendizagem Cooperativa no 1º CEB



**Ana Sofia Ribeiro
Rodrigues**

Aprendizagem Cooperativa no 1º CEB

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho à minha mãe que me encorajou e apoio nos momentos mais difíceis.

o júri

presidente

Prof. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
professora associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Sofia Isabel dos Santos Soares Andrade
Professora assistente do Instituto Politécnico do Porto da Escola Superior de Educação

Prof. Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos
professora auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À minha orientadora, Doutora Paula Santos, pela persistência, tempo e paciência que me dedicou.

À Educadora Rosário Gonçalves e ao Professor Carlos Cruz, com quem muito aprendi, um obrigada pela boa disposição e disponibilidade.

A todas as crianças, que tantos sorrisos e gargalhadas me “roubaram” e das quais nunca mais me esquecerei.

À minha companheira de estágio, Mónica Custódio, por todos os momentos de trabalho, partilha e reflexão conjunta nesta enorme caminhada.

À Cristina (Didi), por todas as palavras de apoio e também pelas incessáveis explicações de matemática.

À toda a minha família, mas em especial, aos meus pais que conseguiram dar-me forças para continuar. Obrigada pelo amor incondicional, dedicação, paciência e compreensão que me deram em todos os momentos da minha vida. Mas sobretudo por me terem deixado sonhar...e hoje o sonho concretiza-se.

Aos meus avós, pelo exemplo de força e determinação e pelos valores que me transmitiram.

Às minhas irmãs, que me têm acompanhado e apoiado ao longo da vida.

A todos, sem exceção, o meu muito obrigada.

palavras-chave

Aprendizagem colaborativa, abordagem experiencial em educação, relações interpessoais em contexto educativo.

resumo

A escola tem o dever de garantir a aprendizagem de conteúdos científicos, mas também a missão de formar os alunos, através do desenvolvimento de atitudes e valores que permitam gerar cidadãos interventivos, capazes de participar de forma plena numa sociedade humana caracterizada por diversidade, liberdade, justiça e equidade, em que o potencial de cada indivíduo é otimizado.

Este relatório apresenta o trabalho realizado no contexto da componente de Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB da Universidade de Aveiro, constituída pelas unidades curriculares Prática Pedagógica Supervisionada e Seminário de Orientação Educacional. Foi desenvolvido com um grupo de crianças do 3º ano de escolaridade, e teve como objetivos centrais, compreender e promover processos de aprendizagem colaborativa entre as crianças, com base na relação de colaboração entre os adultos intervenientes, e entre as próprias crianças. Ao longo de todo o trabalho, o bem-estar emocional e a implicação, variáveis processuais desenvolvidas no contexto da Abordagem Experiencial em Educação, permitiram obter contínuo feedback sobre a contingência da intervenção face às necessidades, interesses e motivações que as crianças evidenciavam.

keywords

Collaborative learning, experiential approach in education, interpersonal relations in educational context.

abstract

The school has the obligation to ensure learning of scientific syllabus, but also the mission of educating students through the development of attitudes and values that allow the formation of interventional citizens, capable of fully participating in a human society characterized by diversity, freedom, justice and equity, where each individual's potential is optimized.

This report presents the work done in the context of the Supervised Teaching Practice component of the Master on Early Childhood and Primary Education, at the University of Aveiro, consisting of the Supervised Pedagogical Practice and Educational Guidance Seminar courses. It was developed with a group of children at third. grade, aiming to understand and promote collaborative learning processes among children, based on the collaborative relationship between the intervening adults, and between the children themselves.

Throughout the project, emotional well-being and involvement, process variables developed in the context of the Experiential Approach in Education, allowed to obtain continuous feedback on the contingency of intervention to the needs, interests and motivations that children evidenced.

Índice

Índice de quadros	iii
Índice de figuras	iv
Índice de anexos	v
Índice de abreviaturas.....	vi
Introdução	1
Parte I - Enquadramento teórico	7
Capítulo 1 – Processos de aprendizagem, relações de colaboração e cooperação	9
Introdução.....	9
1.1. Modos de funcionamento cognitivo	9
1.2. Aprendizagem na diversidade	12
1.3. Colaboração e cooperação nos processos de aprendizagem	13
1.3.1. Conceitos e caraterísticas	13
1.3.2. Grupos cooperativos.....	16
1.3.2.1. Dinâmicas de trabalho colaborativo e cooperativo	16
1.3.3. Benefícios e desafios.....	19
1.3.4. Papel do adulto nos processos de aprendizagem cooperativa entre crianças	20
1.3.4.1. Intervenção indireta (organização e gestão de currículos)	20
1.3.4.2. Intervenção direta.....	22
Conclusão	23
Capítulo 2 - Abordagem experiencial / processual em Educação	25
Introdução.....	25
2.1. Análise da qualidade em Educação (Experiencial)	25
2.1.1. Variáveis processuais: Bem-estar Emocional e Implicação.....	26
2.1.2. Meios (para desenvolver uma Abordagem Experiencial em Educação).....	27
2.1.2.1. A oferta.....	27
2.1.2.2. A organização do contexto	28
2.1.2.3. A livre iniciativa da criança	28
2.1.2.4. O clima relacional no contexto.....	29
2.1.2.5. O estilo do adulto experiencial.....	29
Conclusão	30
Parte II – Trabalho empírico.....	31
Capítulo 3 – Metodologia	33

Introdução.....	33
3.1. Contextualização do projeto.....	33
3.1.1. A Escola	33
3.1.2. Resenha do Projeto Educativo.....	34
3.1.3. A turma.....	34
3.2. Procedimentos metodológicos.....	35
3.2.1. Identificação e delimitação da problemática	35
3.2.2. Questão norteadora e objetivos do projeto	37
3.2.3. A investigação-ação	38
3.2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	40
3.2.4.1. Observação direta/naturalista e participante	40
3.2.4.2. Registo de observação – notas de campo	41
3.2.4.3. A entrevista semiestruturada	42
3.2.4.4. Análise documental	44
3.3. O processo desenvolvido.....	44
Conclusão	49
Capítulo 4 – Resultados do projeto	51
Introdução.....	51
4.1. Perceções dos alunos sobre o trabalho colaborativo/cooperativo	51
4.2. Tratamento e análise dos dados / indicadores de Bem-estar Emocional e Implicação	55
Conclusão	60
Introdução.....	63
Conclusões e implicações para a prática pedagógica.....	63
Considerações Finais.....	65
Referências bibliográficas.....	69
Anexos.....	75

Índice de quadros

Quadro 1 – Constituição dos grupos de trabalho.....	47
Quadro 2 - Dados emergentes das entrevistas semiestruturadas aos grupos.....	53
Quadro 3 – Análise dos indicadores de BEE (grupo).....	56
Quadro 4 – Análise dos indicadores de I (grupo).....	57
Quadro 5 – Análise dos indicadores de BEE (individual).....	58
Quadro 6 – Análise dos indicadores de BEE (individual).....	59

Índice de figuras

Figura 1 - “Esquema do Templo” (Portugal e Laevers, 2010, p. 15).....	26
Figura 2 - Cartaz das regras do trabalho de grupo.....	46
Figura 3 - Tabela de registo de pontuação.....	48
Figura 4 - Tabela de registo de pontuação.....	49

Índice de anexos

Anexo 1 - Calendarização das atividades de grupo.....	77
Anexo 2 – Planificação das atividades de grupo desenvolvidas no projeto.....	81
Anexo 3 – Registos de observação das atividades de grupo.....	97
Anexo 4 - Fotografias das atividades	113
Anexo 5 – Guião de entrevista semiestruturada aos alunos do 1º CEB	123
Anexo 6 - Guião de entrevista semiestruturada ao professor cooperante	127
Anexo 7 – Transcrição da entrevista realizada aos alunos do 1º CEB	131
Anexo 8 - Transcrição da entrevista realizada ao professor cooperante.....	148

Índice de abreviaturas

EPE – Educação Pré-escolar

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

BEE – Bem-estar Emocional

I - Implicação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

EDEX – Abordagem em Educação Experiencial

Introdução

O presente Relatório de Estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), da Universidade de Aveiro, foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, na dupla componente de formação constituída pela Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e pelo Seminário de Orientação Educacional.

Segundo o documento estruturador da PPS, esta tem como objetivo central, a “mobilização integrada de saberes adquiridos nas diferentes componentes da formação inicial do estudante estagiário, com vista à construção situada do conhecimento profissional, incluindo a resolução de problemas emergentes na/da prática”. Relativamente a este ponto, é notória a preocupação da instituição na formação de futuros profissionais, atendendo ao Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e do Ensino Secundário, consignado no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, que estabelece a necessidade de o futuro docente desenvolver uma atitude reflexiva e auto-crítica, ser inovador e estar “aberto” à mudança, com expressão prática no seu trabalho diário com as crianças. Por sua vez, a Lei de Bases do Sistema Educativo reconhece a importância fulcral do papel do docente, colocando-o no eixo do processo de transformação das escolas, imprescindível ao papel transformador das sociedades que se lhe exige.

Atualmente, a família enfrenta grandes desafios no desempenho do seu papel de agente socializador, exigindo-se cada vez mais às escolas que com elas (famílias) colaborem na execução dessa função. Efetivamente, a sociedade tem colocado crescentes desafios às escolas e aos seus docentes, que devem desenvolver uma conduta reflexiva sobre os métodos de ensino-aprendizagem e sobre o seu próprio papel nos processos que lhes são inerentes. Posto isto, os professores devem adotar metodologias de trabalho que não se centrem apenas na transmissão e aquisição de saberes, com ênfase na aprendizagem individual e competitiva. Pelo contrário, os professores devem proporcionar aos alunos oportunidades de participação em atividades interpessoais e de grupo, apelando à construção de relações de colaboração e entreajuda, proporcionando o desenvolvimento de sentido de responsabilidade, respeito e comunicação positiva.

A metodologia de trabalho que consideramos melhor responder a estas questões é o trabalho colaborativo, visto incluir dimensões como a criação de relações positivas entre os alunos, a exploração do ambiente, descoberta ativa e construção de conhecimento pelos próprios alunos; ainda, a promoção do desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes, como por exemplo, o pensamento crítico, a comunicação, a resolução de

problemas e a cooperação; estas aptidões são fundamentais para a formação de cidadãos mais interventivos, capazes de participar plenamente nas suas comunidades, contribuindo para o bem individual e comum.

Slavin (1996, citado por Tran, 2013) defende a aprendizagem cooperativa¹ entre pares enquanto prática pedagógica que tem benefícios na aprendizagem e na socialização dos alunos, que passam pelo facto de eles aprenderem mais facilmente através da mediação com os seus pares do que com a do adulto e de prestarem ajuda aos colegas com mais dificuldades, melhorando assim as suas atitudes interpessoais e as competências de comunicação. Slavin (1989, citado por Gillies, 2014) salienta que a aprendizagem cooperativa, em comparação com outras metodologias de aprendizagem de índole mais competitiva e individualista, tem resultados mais profundos na independência, socialização, motivação e desenvolvimento pessoal dos alunos.

No intuito de responder a estas questões, estabelecemos que o nosso projeto de investigação deveria promover as relações de colaboração entre os alunos, apoiando-os no decurso das atividades em grupo, buscando continuamente compreender de que forma o trabalho colaborativo influencia as aprendizagens e aquisição de novas competências, bem como, operacionalizar o papel docente a desempenhar nesse contexto.

Optámos também por nos situar na Abordagem Experiencial em Educação (EDEX), especificamente no que se refere a: atender às variáveis processuais Bem-estar Emocional (BEE) e Implicação (I) – enquanto construtores que nos forneceram indicadores de observação, análise e reflexão sobre as práticas, permitindo-nos transformá-las continuamente de modo a torná-las contingentes com as necessidades e interesses das crianças a quem servimos; e recorrer aos meios / dimensões contextuais elencados no âmbito da EDEX enquanto promotores de BEE e I.

O relatório caracteriza-se por ser descritivo e reflexivo, uma vez que exploramos todo o processo da intervenção pedagógica em que adotámos a metodologia de investigação-ação, e está organizado da seguinte maneira: após a introdução, em que apresentamos brevemente a problemática em estudo, apresentam-se as duas partes em que o trabalho se encontra estruturado. A primeira, constituída pelos Capítulos 1 e 2,

¹ Ao longo da revisão de literatura que levámos a cabo, encontrámos autores que usavam indiferenciadamente os termos “aprendizagem cooperativa” e “aprendizagem colaborativa”; outros, distinguem-nos essencialmente colocando na cooperação, uma componente de hierarquização de papéis e estatutos na relação entre os intervenientes. Uma vez que encontrámos informação relevante sob a designação de “aprendizagem cooperativa”, decidimos usar também esse termo, apesar de na maioria das vezes optarmos por “aprendizagem colaborativa”, “trabalho colaborativo”, “processos colaborativos” ou similares.

corresponde ao enquadramento teórico, e abarca a fundamentação teórica que suportou o trabalho desenvolvido, incluindo a reflexão e as tomadas de decisão à medida que o trabalho ia evoluindo. No primeiro capítulo, fundamentam-se os processos de aprendizagem, relações de colaboração e cooperação; no segundo, explanam-se os principais conceitos envolvidos na Abordagem Experiencial/processual em Educação.

A segunda parte é dedicada ao trabalho empírico, e é composta por dois capítulos, o terceiro e o quarto. No Capítulo 3, procedemos à contextualização do projeto e à descrição dos procedimentos metodológicos seguidos, incluindo as técnicas e instrumentos de recolha de dados usados, bem como a descrição do processo desenvolvido. O Capítulo 4 apresenta os resultados do projeto, decorrentes do tratamento e análise dos dados gerados.

As conclusões e as considerações finais equacionam as implicações decorrentes do projeto para a Prática Pedagógica, apontam as limitações e dificuldades sentidas e apresentam uma reflexão geral emergente do processo investigativo-reflexivo que levámos a cabo.

Finalmente, listamos as referências bibliográficas utilizadas e apresentamos os anexos, que constituíram como que uma “base de dados” para a investigação conduzida.

Parte I - Enquadramento teórico

Capítulo 1 – Processos de aprendizagem, relações de colaboração e cooperação

Introdução

Neste capítulo procedemos ao enquadramento teórico da investigação, em que numa primeira parte, abordamos os modos de funcionamento cognitivo, em que expusemos a perspetiva de três autores sobre o funcionamento da atividade cognitiva das crianças e também aludimos à aprendizagem na diversidade com o intuito, de “despertar” à atenção para a promoção da inclusão de todos na sala de aula, bem como a necessidade de uma mudança da escolar tendo em consideração uma resposta educativa de qualidade adequada a todos os alunos

De seguida, concentramo-nos na importância do trabalho de grupo, apoiada na aprendizagem cooperativa/colaborativa, enquanto estratégia de ensino-aprendizagem adotada por nós ao longo da nossa investigação. Para tal, pareceu-nos pertinente evidenciar o conceito, os princípios e elementos fundamentais desta metodologia, nomeadamente, a formação de grupos de trabalho; as vantagens e as desvantagens de trabalhar em grupo e o papel do professor na promoção de um ambiente de cooperação e de competências sociais.

1.1. Modos de funcionamento cognitivo

No nosso quotidiano, apoiamo-nos na aprendizagem como forma de dar resposta às solicitações e desafios que nos são colocados. É importante reconhecer a criança como construtora de significados, capaz de compreender as suas experiências, uma vez que estas são uma parte central da sua vida; para tal, o adulto precisa aprofundar o seu conhecimento sobre os significados que a criança lhes atribui, não os uniformizando ou banalizando, visto que cada criança dá significados diferenciados às suas experiências ou objetos. Essa diversidade de interpretações é condicionada pelas inter-relações em que a criança se envolve, com os seus pares, os seus prestadores de cuidados, os seus educadores; as características dos sujeitos e dos contextos envolvidos, incluindo as culturas escolares e familiares, são elementos fulcrais nesse conhecimento.

No entanto, existem vários modos de perspetivar a aprendizagem, relevantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas escolares e extraescolares. A aprendizagem implica compreensão, mas sobretudo apropriação do conhecimento, para poder ser

utilizado em novas situações; só nesse caso podemos falar de aprendizagem eficaz, de nível profundo, irreversível.

Na perspectiva de Vygotsky (1978), a aprendizagem ‘acadêmica’ é um processo de formalização do conhecimento, tendo em vista a proposta da escola. Todavia, a escola não é o único caminho para aprender: a aprendizagem é inata ao ser humano e às suas capacidades, e ocorre em situações de educação formal, não formal e informal. As crianças têm um papel ativo no seu próprio desenvolvimento e no ímpeto para a autorregulação e autonomia. Vários autores desenvolveram teorias sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças e investigam o processo de pensamento e aprendizagem. Desses trabalhos, destacam-se a teoria construtivista de Piaget e a teoria sócio construtivista, defendida por Vygotsky e Bruner.

A perspectiva de desenvolvimento cognitivo defendida por Piaget (1926), salienta que o saber, valores, regras, ética e sistemas de símbolos só podem ser eficientes através da interação entre os participantes. Por sua vez, Vygotsky (1978) afirma que a aprendizagem e os seus resultados surgem da interação social, e que tudo é relevante à aprendizagem.

A teoria construtivista de Piaget coloca a criança como construtora do seu próprio conhecimento, protagonista principal no processo de aprendizagem e pensamento. O autor afirma que a aprendizagem é uma descoberta ativa, que deve ser estimulada de forma a proporcionar aos alunos oportunidades de assimilação. O desenvolvimento cognitivo da criança está interligado com os diferentes estádios ao longo dos quais as crianças desenvolvem a sua inteligência; encontra-se assente no desenvolvimento biológico, sendo a inteligência produzida sobre um equipamento biológico inato; estabelecido numa sequência pré-determinada, é um processo ativo e interativo, edificado pelo sujeito na interação contínua com o meio.

Piaget descreveu os vários estádios de desenvolvimento cognitivo, referindo que, na passagem por cada um dos estádios, o sujeito passa por uma reorganização intensa, seguida de um período de integração, durante o qual um novo estádio é alcançado e as alterações são assimiladas. Os estádios de desenvolvimento correspondem a um sistema cognitivo específico, que delimita todo o funcionamento do sujeito, cada estádio resultando do anterior e preparando o seguinte. Esses estádios denominam-se de sensório-motor, pré-operatório, concreto e operatório formal.

As teorias sócio construtivistas desenvolvidas por Vygotsky e Bruner também olham a criança como participante ativo do seu próprio desenvolvimento, evidenciando o papel das outras pessoas e da cultura, no desenvolvimento.

Para Vygotsky, o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) caracteriza-se por estabelecer uma relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, dividida em três níveis:

- Nível de desenvolvimento real - que resulta dos ciclos desenvolvimentais já completados, nos quais a criança determina a sua capacidade de resolver os problemas autonomamente;
- Nível de desenvolvimento próximo - determinado pela resolução de problemas sob a orientação do adulto ou em colaboração com pares mais capazes;
- Nível de desenvolvimento potencial - que ainda está fora do alcance do sujeito em desenvolvimento.

A ZDP indica as funções que ainda não amadureceram e que estão em processo de maturação, encontrando-se em estado embrionário; são as que vão amadurecer no futuro.

É também necessário salientar a importância da relação existente entre o nível de preparação e de desenvolvimento da criança, e o nível de exigências colocadas pela escolar, tendo os professores o dever de colaborar com as crianças em atividades cognitivas conjuntas, contingentes com o nível de desenvolvimento próximo da criança.

Jerome Bruner (1966) desenvolveu a ideia de ZDP, introduziu-a e aplicou-a na proposta que designou de “currículo em espiral”, que se baseia num conceito de currículo que, como uma espiral, se vai gradualmente apoiando em aquisições já feitas para progredir para mais elevadas, num movimento circular que inclui revisitar aprendizagens, em momentos como de “recuo”, que serve de “catapulta” para o avanço seguinte.

Este também apresentou o conceito de Scaffolding (“andaimar” ou “colocar andaimes”), que se caracteriza por estimular o interesse da criança e motivar os seus níveis de implicação ou envolvimento na atividade, desafiando e apoiando as crianças ante as dificuldades e permitindo-lhes um maior espaço de autonomia, à medida que vão ganhando mais capacidade; o papel do adulto consiste exatamente em andaimar os processos de aprendizagem, mantendo-se observador, atento, disponível para apoiar a

criança e disponibilizando os meios necessários à aprendizagem, salvaguardando sempre a livre iniciativa e autonomia da criança.

Bruner defendeu que o educador/professor tem a tarefa de graduar os níveis de liberdade com que a criança lida na concretização da tarefa, sendo que estes devem apoiá-la na segmentação da tarefa.

O processo de aprendizagem é crucial para estimular o crescimento interno, que apenas ocorre quando as crianças interagem e partilham, em colaboração e cooperação com os seus pares. O professor tem um papel importante no processo de construção e na criação de aprendizagens que potencializem a interação entre crianças em estádios cognitivos distintos, ou em fases de transição entre estádios.

1.2. Aprendizagem na diversidade

O direito à educação foi renovado em várias declarações das Nações Unidas, entre as quais se destacam a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que desde então tem vindo a contribuir para a promoção da inclusão de todos, pois um dos princípios fundamentais é que todos os alunos devem aprender juntos, sem serem consideradas as suas diferenças culturais.

A escola tem de reconhecer a diferença de cada um dos indivíduos que a compõem. Na verdade, sendo a diversidade, um dos valores fundamentais na educação e formação de pessoas, é imperativo que desenvolvamos uma cultura de celebração da diversidade. Para tal, é preciso que todos os membros da comunidade escolar assumam o seu papel, impulsionando as boas práticas pedagógicas, com foco no respeito e na valorização da diversidade, pois só assim será possível combater o insucesso escolar. Deve ainda promover-se o respeito pelos aspetos éticos, cívicos e culturais, permitindo que os alunos desenvolvam atitudes responsáveis e consigam tomar decisões por si próprios, levando ao desenvolvimento de cidadãos mais interventivos.

As escolas devem ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou

culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

(UNESCO, 1994, p. 6)

Os professores têm também um papel muito importante na promoção da inclusão, exigindo-se-lhes que reflectam sobre as suas práticas pedagógicas, de maneira a compreenderem até que ponto as necessidades educativas dos seus alunos têm origem ou não no contexto por que são responsáveis, e qual a melhor estratégia para solucionar esses problemas.

1.3. Colaboração e cooperação nos processos de aprendizagem

1.3.1. Conceitos e características

A aprendizagem cooperativa não é um conceito recente, sendo que ao longo dos anos tem adquirido importância como estratégia de ensino-aprendizagem, desenvolvendo-se primordialmente a partir do século XX, mais precisamente na década de 60.

Na perspectiva de Marreiros et al. (2001), o conceito de aprendizagem cooperativa está relacionado com os trabalhos concretizados por Vygotsky, que através das suas observações pôde comprovar a capacidade dos alunos de aprender de forma mais eficaz quando trabalham em cooperação com os pares mais capazes, agindo na ZDP. O aluno não consegue desenvolver o seu conhecimento individualmente, mas através de interações sociais, que o ajudam a resolver os seus problemas.

A aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino-aprendizagem que tem em consideração a diversidade dos alunos, onde a aprendizagem individualizada apenas é possível quando os alunos cooperam entre si para aprenderem, eliminando a aprendizagem competitiva e individualista.

Nos grupos de aprendizagem cooperativa, os alunos devem ter presente que só conseguirão obter sucesso pleno quando cada elemento desempenhar uma tarefa, e o fizer o melhor que lhe for possível. Assim, cada elemento assume responsabilidades em relação a si e aos seus pares. Este é um processo interativo, que facilita a discussão de pontos de vista entre os alunos.

Johnson, Johnson e Holubec (1993, citados por Lopes & Silva, 2010, p.3), referem a “aprendizagem cooperativa como um método de ensino que consiste na utilização de

pequenos grupos estruturados de tal forma que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos seus colegas”.

Os fundamentos da aprendizagem cooperativa prendem-se com o desenvolvimento psicossocial dos alunos, favorecendo as relações existentes entre os diversos elementos do grupo cooperativo e os diferentes grupos, promovendo os laços afetivos e sociais entre os participantes. Esta modalidade de aprendizagem também auxilia na construção de ferramentas de intervenção pedagógica que permitem compreender melhor a matéria e fortalecem as competências sociais.

Freitas e Freitas (2003) afirmam que, nos últimos anos, o termo “aprendizagem cooperativa” tem vindo a ser substituído pelo termo “aprendizagem colaborativa”, como se estes fossem conceitos idênticos.

De acordo com Panitz (1996, citado por Freitas & Freitas, 2003), os termos “colaboração” e “cooperação” têm significados diferentes: “colaboração” é uma filosofia de interação e estilo da vida. e “cooperação” é uma estrutura de interações que tem o fim de simplificar um objetivo ou produto final.

Por sua vez, Wagner (1997), refere que a colaboração exhibe uma forma própria de cooperação que envolve trabalho conjunto concretizado de modo que os atores envolvidos aprofundem o seu conhecimento, em resultado de todos operarem no limiar máximo das suas competências atuais, criando uma sinergia, partilhando saberes, apoiando-se mutuamente numa escalada para um nível mais elevado de funcionamento.

A aprendizagem colaborativa pode ser compreendida como o princípio de solidariedade e empatia para com os colegas, pois requer disponibilidade, postura crítica, partilha de responsabilidade e reflexão acerca do trabalho.

Para Arends (1995, p. 369), “a aprendizagem cooperativa é um modelo de ensino constituído por um conjunto de atributos e características comuns”. Esta estratégia de ensino-aprendizagem caracteriza-se pela constituição de grupos de trabalho; pela organização da sala, uma vez que é o local onde os grupos desenvolvem primordialmente as tarefas; na comunicação entre os participantes; foca-se no papel que o professor desempenha e na forma como deve ser colocado em prática o processo de avaliação, quer a nível coletivo, que individual.

Ao longo dos anos, esta metodologia tem sido objeto de estudo de inúmeros investigadores, que ressaltam o uso da mesma no ambiente de sala de aula. A aprendizagem cooperativa tem como prática que todos os alunos trabalhem em grupo

para atingirem objetivos comuns, em que todos são responsáveis na sua aprendizagem como na dos seus colegas.

Segundo Johnson e Johnson (2009, citados por Gillies, 2014), utilização desta metodologia requer um conjunto de cinco elementos essenciais que garantam a cooperação entre os alunos: interdependência positiva; interação promocional cara a cara; responsabilidade individual; habilidades interpessoais e sociais e processamento em grupo.

A interdependência positiva produz maior produtividade, o desempenho de um elemento do grupo afeta o sucesso de outros membros do grupo e concebe "forças de responsabilidade" que despertam o esforço de cada um para alcançarem os objetivos comuns propostos.

A interação no grupo cooperativo ocorre num ambiente de aprendizagem que se deseja positivo, em que os alunos trabalham juntos de forma efetiva. A interação face-a-face na sala de aula permite a partilha de informações e materiais durante a realização das tarefas, assumindo as responsabilidades atribuídas, desafiando as conclusões individuais e defendendo o esforço de alcançar objetivos mútuos.

A responsabilidade individual existe quando o desempenho de cada membro é avaliado; é dado um *feedback* individual e ao grupo. para que possam melhorar o seu padrão de desempenho; cada elemento é responsabilizado por contribuir para o sucesso do grupo.

A quarta componente da aprendizagem cooperativa, é o conjunto de habilidades interpessoais e sociais de que os alunos fazem uso para trabalhar eficazmente organizados em grupo. A aprendizagem cooperativa, em comparação com a aprendizagem individual ou competitiva, é mais complexa porque exige que os alunos se envolvam em tarefas de aprendizagem e trabalhem em conjunto; contudo, constitui um meio mais poderoso para atingir melhores processos e resultados.

O processamento em grupo ajuda a melhorar a eficácia dos membros, ao contribuir para os esforços compartilhados para atingir os objetivos do grupo através da reflexão sobre o processo de aprendizagem. O objetivo do processamento do grupo é esclarecer e melhorar a eficiência dos elementos, ao contribuir para os esforços conjuntos para atingir os objetivos do grupo.

As habilidades sociais e intelectuais, como ouvir atentamente, questionar de forma cooperativa e negociar com cuidado, devem ser ensinadas, para ajudar os alunos a

cooperar efetivamente no grupo. Em suma, se os membros do grupo devem ter, as habilidades interpessoais e de pequenos grupos necessárias para uma cooperação de alta qualidade, estas devem ser-lhes ensinadas, e eles devem ser motivados para usá-las.

1.3.2. Grupos cooperativos

São vários os autores, nomeadamente Bessa e Fontaine (2002), e Freitas e Freitas (2003), que apresentam as características do trabalho cooperativo, sendo que se destaca a formação de pequenos grupos heterogêneos, de quatro a cinco elementos, que permitem a criação de uma maior partilha e entreajuda entre os elementos, visto que possibilita a estimulação da criatividade, do desenvolvimento cognitivo e social. Permite ainda uma melhor aprendizagem, perceção das tarefas e a ajuda dos colegas com mais dificuldades.

Para Johnson e Johnson (1999, citados por Freitas & Freitas, 2003), na implementação do trabalho cooperativo, existem fatores que precisam ser tidos em apreciação, como por exemplo, o tempo de duração do trabalho de grupo, a idade dos sujeitos, ou os materiais e equipamentos a utilizar.

O trabalho cooperativo tem como propósito promover competências de interação social, situações que vão ao encontro da realidade do quotidiano (Freitas & Freitas, 2003). Os autores referem ainda que existem três tipos de grupo de trabalho:

- Grupos informais – podem durar apenas alguns minutos ou durante várias tarefas delineadas para o dia; não é alterada a disposição da sala;
- Grupos formais – não são permanentes, sendo que podem ter a duração de um dia ou de várias tarefas; todos os elementos do grupo têm uma tarefa em comum;
- Grupos permanentes – podem durar um período inteiro, ou seja, um ano letivo; os grupos têm de ser todos heterogêneos.

Na perspetiva de Freitas e Freitas (2003), os alunos têm de manter-se no mesmo grupo até desenvolverem as competências sociais desejadas, mas também para que o grupo obtenha coesão e maturidade.

1.3.2.1. Dinâmicas de trabalho colaborativo e cooperativo

O trabalho de grupo é uma parte essencial dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Através deste é possível observar o desenvolvimento a

nível cognitivo e afetivo, respeitando sempre os ritmos de cada elemento, valorizando os processos complexos de pensamento e melhorando a aquisição de competências.

Segundo Pato (2000, p. 9), “o trabalho de grupo coloca cada aluno em relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e reagir”.

A aprendizagem cooperativa apenas acontece quando os alunos trabalham em conjunto, para atingirem objetivos de aprendizagem pedagógicos, afetivos e sociais, sendo que esse processo estabelece uma relação de interdependência positiva, em que os participantes atingem mais produtividade do que se trabalhassem sozinhos, independentemente das suas capacidades e aptidões. Na perspectiva de Fathman e Kessler (1993, citados por Lopes & Silva, 2009, p.3) a aprendizagem cooperativa corresponde a “trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho”.

Freixo e Fontes (2004, p. 85) consideram que “a aprendizagem cooperativa constitui uma estratégia poderosa de promoção da aprendizagem e da realização escolar, uma vez que conduz sistematicamente a melhores resultados, quando comparada com estratégias de tipo competitivo ou individualista (...)”.

Em contextos de aprendizagem cooperativa, os alunos a operar em grupo, envolvidos em interações positivas e apoiando-se mutuamente, têm a oportunidade de questionar e explicar os conteúdos escolares, resultando essa discussão num aumento do conhecimento e no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. Nesta perspectiva, quando as crianças trabalham cooperativamente, aprendem a dar e a receber ajuda, a ouvir as ideias dos outros e a resolver os seus problemas democraticamente. Confrontadas com a exposição dos diversos pontos de vista presentes no grupo, os alunos podem desenvolver as suas estruturas cognitivas e rever as suas argumentações; Segundo Pereira, Cardoso e Rocha (2015, p. 227), esta estratégia de ensino “proporciona ótimos benefícios para os participantes”.

No entanto, não podemos simplesmente colocar os alunos em pequenos grupos e pedir-lhes que trabalhem juntos, pois não existem garantias de que trabalhem cooperativamente, uma vez que “a cooperação é mais do que estar fisicamente perto dos colegas a discutir a matéria uns com os outros, ajudarem-se, ou partilharem materiais,

embora cada uma destas situações seja importante na aprendizagem cooperativa” (Lopes & Silva, 2009, p. 15).

No grupo cooperativo, deve haver uma divisão do trabalho, cada elemento contribuindo para a realização das tarefas, tendo em consideração os objetivos que se pretendem atingir com a produção do trabalho. Na elaboração do trabalho cooperativo existe um conjunto de regras, que devem ser claramente transmitidas aos alunos. Para Freitas e Freitas (2003, p. 25) “trabalhar em grupo exige que se aprenda a trabalhar em grupo, com respeito por princípios e regras”; os alunos trabalham melhor se existir interdependência positiva, pois todos buscam soluções necessárias para a resolução das tarefas propostas.

Os autores Lopes e Silva (2009) afirmam que a aprendizagem colaborativa “é mais do que um simples trabalho de grupo”; as crianças trabalham em grupo, no modo tradicional, onde existe a hipótese de interagirem; no entanto, no grupo cooperativo, as tarefas estão organizadas para a participação de todos os elementos do grupo.

É importante estabelecer a distinção entre os termos cooperação e colaboração, segundo o dicionário da infopédia, o significado de *cooperação* está ligado ao ato de reunir esforços para a resolução de um assunto ou problema, facilitando o acesso aos meios práticos para o conseguir. Por sua vez, o significado de *colaboração* encontra-se relacionado com a ação de colaborar com alguém, trabalhar em conjunto, cooperar.

Na opinião de Damiani (2008), quando promovemos o trabalho cooperativo os alunos têm a oportunidade de trabalharem em conjunto no mesmo problema, o que leva à criação de um ambiente mais rico, em que os alunos recebem *feedback* e partilham as suas ideias.

O trabalho colaborativo requer uma atitude de abertura por parte de todos os elementos, em que são promovidas interações e a discussão de ideias, com o intuito de se encontrar um conjunto de soluções para os problemas, para além de promover o respeito pelos colegas e relações de parceria. As práticas colaborativas apresentam pontecialidade, “já que nascem da interação entre pessoas, da partilha de conhecimentos e de saber experiencial, da equidade na assunção de responsabilidades sobre percursos de ação, proporcionando nesse processo a reconstrução do conhecimento e, espera-se, a mudança das práticas e o desenvolvimento” (Alarcão & Canha, 2013, p. 51).

O trabalho de grupo tem como principal objetivo, promover as relações intergrupais positivas, ajudando no desenvolvimento de competências intelectuais, sociais e

psicológicas, objetivando promover a igualdade de oportunidades entre os elementos do grupo.

1.3.3. Benefícios e desafios

A aprendizagem cooperativa impulsiona as crianças a trabalharem juntas, a influenciarem-se, a partilharem experiências e pontos de vista, incentivando-se mutuamente; estes processos são benéficos para a melhoria da autoeficácia dos alunos.

O trabalho de grupo traz benefícios a vários níveis, destacando-se o resultado das produções de todo o trabalho que resultam da ligação e coordenação de saberes e saber-fazer, a nível da motivação para a aprendizagem, das aprendizagens específicas e do desenvolvimento do raciocínio. Este também exige uma aprendizagem do funcionamento cooperativo, entre os pares. A cooperação tem como propósito promover um maior envolvimento dos elementos do grupo nas tarefas, e motivar para aprender.

Para Estanqueiro (2010, p. 20), a “cooperação é sinal de qualidade na educação. A escola deve preocupar-se não só com os conteúdos programáticos e as classificações, mas também com a formação pessoal e social do aluno” que os processos de cooperação e colaboração promovem, por excelência.

As vantagens da aprendizagem cooperativa prendem-se com uma maior produtividade e rendimento dos elementos do grupo, o desenvolvimento do espírito crítico, a aquisição e utilização de competências cognitivas superiores, o desenvolvimento e aquisição de uma linguagem mais correta e mais abstrata. Ainda, a existência de um clima de cooperação e partilha em que todos os elementos adquirem conhecimentos, através da criação de laços, do respeito, da tolerância, do apoio e da confiança. Estas são ferramentas fundamentais para a vida em sociedade. Pinho, Ferreira e Lopes (2013, p. 920), sustentados por Lopes e Silva (2009), declaram que “para os alunos, a definição dos seus papéis dentro do grupo cooperativo tem grande importância, porque, por um lado, isso indica ao grupo o que cada um pode esperar que o outro faça e, por outro, permite que cada um saiba o que tem de fazer, evitando que se atrapalhem e fazendo com que o trabalho seja mais produtivo”.

As tarefas de aprendizagem cooperativa têm como principal objetivo, facilitar e promover a realização pessoal, fazendo com que os elementos do grupo se sintam responsabilizados pelo seu sucesso e dos outros. Os alunos devem ser constantemente

motivados, de modo a poderem encorajar e ajudar para que cada um atue da melhor forma e assim todos os colegas do grupo possam aprender.

Na perspetiva de Díaz-Aguado (2000), e Bessa e Fontaine (2002), a aprendizagem cooperativa pretende beneficiar todo o tipo de alunos, sendo que esta é um instrumento para a inclusão social e combate ao insucesso escolar, independentemente do género e da etnia.

Contudo, a aprendizagem cooperativa coloca problemas que não podem ser ignorados, nomeadamente, a discriminação da opinião dos colegas, a falta de competências sociais e o período de tempo de familiarização com a metodologia; os professores têm de estar atentos e intervir para minimizá-los.

Na perspetiva de Lopes e Silva (2009) a aprendizagem cooperativa pode induzir alguns alunos a estimarem mais o processo, em detrimento de reconhecerem a aprendizagem alcançada. Estes podem ainda atribuir prioridade às relações interpessoais e à socialização, ao invés de valorizarem a aprendizagem conceptual. Também existem os alunos que são submissos ao “líder” do grupo, assumindo uma atitude passiva.

1.3.4. Papel do adulto nos processos de aprendizagem cooperativa entre crianças

1.3.4.1. Intervenção indireta (organização e gestão de currículos)

As aprendizagens realizadas pelas crianças ao longo do 1.º CEB compõem os alicerces para todas as suas aprendizagens futuras. De modo a evidenciarmos o papel do adulto na gestão curricular, importa clarificar alguma informação sobre os programas e metas curriculares em vigor no sistema educativo português.

Os documentos de organização do programa e das metas curriculares estão estruturados em diferentes maneiras, sendo que passaremos à explicitação das organização das áreas curriculares disciplinares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica.

Os programas de Português e de Matemática foram sofrendo alterações ao longo dos anos, como é possível perceber através da consulta das publicações oficiais do Ministério da Educação.

No caso específico do programa de Português, este foi homologado em 2015, tendo havido alterações para a correção formal e incorporação de explicitações. Por sua vez, as metas curriculares foram homologadas em 2012. Os conteúdos do programa

encontram-se articulados com as metas, como forma de reforçar a coerência da aprendizagem. O programa de Português começa por apresentar a organização dos objetivos transversais, que pretendem ser desenvolvidas ao longo do ensino básico. De seguida, apresentamos a caracterização do 1º CEB e das aprendizagens pretendidas nesse ciclo. Posteriormente, o programa salienta a importância do desenvolvimento dos conteúdos dos quatro domínios da disciplina de Português: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. Depois, encontra-se a metodologia, na qual é referido o modo como os conteúdos foram concebidos para permitirem a conjugação dos diversos domínios. Este também faz referência à forma como o professor deve desenvolver os seus conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, aconselhando à adoção de procedimentos metodológicos que considere mais adequados a uma aprendizagem bem-sucedida dos conteúdos indicados em cada domínio. Na parte referente à avaliação, menciona que os resultados dos processos avaliativos devem contribuir para a regulação do ensino, para que se possa intervir em tempo útil e de forma apropriada, nas dificuldades de aprendizagem dos alunos, e ao mesmo tempo que se reforcem os progressos verificados. No final do documento, conseguimos verificar cada um dos pontos das metas curriculares.

O programa de Matemática foi homologado em 2007, sendo que foi revisto pela última vez em 2012; as metas curriculares foram homologadas em 2012. O programa de Matemática está organizado segundo as finalidades do ensino da área curricular da disciplina de Matemática, em que se destaca a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade. Numa primeira fase, apresentam-se as finalidades do ensino da Matemática e os objetivos específicos para cada um dos ciclos do ensino básico, para além dos objetivos transversais que se pretende desenvolver. Seguidamente, encontra-se a estruturação dos conteúdos programáticos relativos aos 1.º, 2.º e 3.ºCEB, sendo que no 1º ciclo existem três domínios, a serem desenvolvidos ao longo dos quatro anos de escolaridade: Números e Operações, Geometria e Medida, e Organização e Tratamento de Dados. Para cada tópico, são referidos os propósitos, objetivos gerais e específicos de aprendizagem, e as indicações metodológicas. Posteriormente, são expostas as orientações metodológicas gerais, com o intuito de ajudar o professor, guiando-o no processo de ensino-aprendizagem. Em relação à avaliação, esta encontra-se relacionada com a gestão curricular, fornecendo orientações sobre a forma como o professor deve recorrer à mesma e salientando que é através desta

que se conseguirá recolher a informação necessária ao processo de diagnóstico dos problemas e insuficiências nas aprendizagens dos alunos.

No final do documento, são apresentadas as metas curriculares, que estão organizadas pelos conteúdos e anos de escolaridade. Os programas de Estudo do Meio e de Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica, são organizados por três componentes: a primeira são os princípios orientadores, que apresentam uma contextualização do programa, com algumas explicações para uma melhor compreensão e utilização do mesmo; a segunda são os objetivos gerais do programa, este apresenta os pontos comuns a todos os blocos e específica os objetivos de cada bloco e por fim a terceira parte são os blocos, que indicam as aprendizagens que os alunos devem desenvolver ao longo da escolaridade.

O programa de Estudo do Meio encontra-se dividido em seis blocos: Bloco 1 – À descoberta de si mesmo; Bloco 2 - À descoberta dos outros e das instituições; Bloco 3 - À descoberta do ambiente natural; Bloco 4 - À descoberta das inter-relações entre espaços; Bloco 5 - À descoberta dos materiais e objetos, e Bloco 6 - À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade, apenas para o 3º e 4º ano.

O programa de Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica, está dividido por áreas temáticas, sendo que posteriormente encontra-se dividido pelos conteúdos a desenvolver.

Os programas de Estudo do Meio e de Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica, não possuem metas curriculares.

1.3.4.2. Intervenção direta

A principal tarefa do professor é auxiliar e mediar as oportunidades de aprendizagem das crianças, com o propósito de promover a eficiência. Este ainda deve trabalhar para promover a participação ativa dos alunos na construção e na prática de regras de convivência, com a intenção de estimular as atividades de cooperação e o respeito nas relações interpessoais.

Segundo Freitas e Freitas (2003, p. 65) “é necessária uma preparação cuidadosa de todos os materiais a fornecer aos alunos e a verificação de que os alunos já são capazes de se envolverem num trabalho deste tipo, se têm os skills apropriados”.

O professor tem um papel muito importante na participação e desempenho do trabalho de grupo, uma vez que tem de traçar com antecedência um plano organizativo

desse tipo de trabalho, de forma a conseguir que as crianças obtenham bons resultados. Na realização de trabalhos de grupo, o professor deve ter em atenção as preferências e as incompatibilidades existentes entre os alunos, para tentar reduzir as tensões entre os elementos do grupo. Para Cochito (2004, p. 43), “a experiência dará ao professor cada vez maior capacidade de negociar a constituição dos grupos, evitando cedências, por um lado, e catalogação de alunos, por outro”.

Segundo Fraile (1998), o professor auxilia no processo de aprendizagem cooperativa, reforçando a confiança e a independência entre os vários elementos do grupo, ainda ajuda na resolução de problemas e observa as posturas e condutas exteriorizadas pelos alunos.

Na implementação da metodologia de ensino-aprendizagem, o professor deve estar consciente da dinâmica de grupos, deve adotar uma posição de abstenção face às discussões do grupo, fazendo com que os alunos resolvam o conflito entre si, ultrapassando as dificuldades de relacionamento, de modo a estabelecerem uma situação de entendimento.

No ambiente de aprendizagem cooperativa, os alunos têm a oportunidade de aprender uns com os outros; neste processo, o professor não se encontra no papel de transmissor tradicional de ensino, mas acha-se como o mediador da aquisição de conhecimento. Esta metodologia exige muito esforço por parte do professor, uma vez que ele tem de planear cuidadosa e objetivamente as atividades, para além de as supervisionar e avaliar, para que os alunos aprendam gradualmente a trabalhar em grupo.

Conclusão

Segundo as teorias construtivistas e sócio-construtivistas, os autores descrevem que as crianças possuem características próprias, necessidades e possibilidades ilimitadas para se desenvolverem e estimularem o crescimento interno que acontece quando as crianças partilham e se entrem ajudam.

Depois de esclarecermos a conceito de aprendizagem cooperativa e enumeramos as suas características, em que pudemos perceber que não basta apenas colocar as crianças a trabalharem em grupo, para que desenvolvam atitudes e valores como a tolerância, o respeito mútuo, o saber ouvir o outro, entre outros. É também pertinente destacar que o professor tem um papel importante na promoção e organização de práticas pedagógicas,

que potencializem o processo de construção de aprendizagens e competências, para além de promover a interação com outras crianças e refletir sobre as suas necessidades educativas.

Capítulo 2 - Abordagem experiencial / processual em Educação

Introdução

No presente capítulo fazemos uma alusão ao modelo de educação experiencial (EDEX), que procura compreender as vivências das crianças como ponto de referência para a intervenção, considerando as variáveis processuais de Bem-estar Emocional (BEE) e a Implicação (I) que são determinantes para a qualidade do suporte dos profissionais em educação, estas são dinamizados através de três dimensões essenciais: sensibilidade, estimulação e autonomia.

A abordagem experiencial em educação (EDEX) tem como ponto de partida, a atitude experiencial do educador / professor: ela é enformada por atenção, respeito e confiança nas competências da criança. O educador / professor experiencial está atento às manifestações e expressões da criança, assumindo por isso o papel de observador participante, de modo a recolher continuamente dados para fundamentar a sua intervenção, de modo a ser sempre contingente com os interesses, necessidades e motivações da criança; respeita as suas escolhas e reconhece o seu direito à emancipação, por isso assume o papel de lhe proporcionar as vias para a alcançar; e confia não só no seu valor humano intrínseco, mas também nas suas competências para protagonizar a sua própria aprendizagem e desenvolvimento, por isso oferece-lhe oportunidades de livre iniciativa, e liberdade de tempo, espaço e movimento.

2.1. Análise da qualidade em Educação (Experiencial)

A EDEX equaciona a qualidade que qualquer educador / professor persegue, como uma equação em que coloca os meios adequados ao dispor da criança em desenvolvimento, estruturando o contexto segundo (i) uma oferta diversificada e inovadora, contingente com as necessidades, interesses e motivações da criança; (ii) uma organização que atenda à diversidade inerente a qualquer grupo humano, permitindo e favorecendo o trabalho em pequeno grupo, em díade, individual, em grande grupo, consoante a circunstância o exigir; a livre iniciativa da criança, na convicção de que é o sujeito em desenvolvimento quem melhor sabe o que precisa para se desenvolver, para aprender; o clima relacional, porque é no contexto de relações positivas, com pessoas significativas, que todos nos desenvolvemos e aprendemos; e investindo no seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, assumindo

gradualmente um estilo de adulto mais estimulante, sensível e promotor da autonomia da criança.

A EDEX valoriza os resultados, as competências desenvolvidas pela criança, as aprendizagens consolidadas, mas detém-se e apoia-se especialmente nas variáveis processuais Bem-estar Emocional (BEE) e Implicação (I), que são como um barómetro que permanentemente indica ao educador/professor em que medida a sua ação está a ser contingente com as necessidades, interesses e motivações das crianças por que é responsável: se estiver e ter sucesso nesse desiderato, então os níveis de BEE e I que as crianças evidenciam, são elevados.

O “Esquema do Templo, de Portugal e Laevers, 2010, propõe uma estruturação gráfica sobre as três instâncias de análise e avaliação da qualidade num contexto de EDEX.

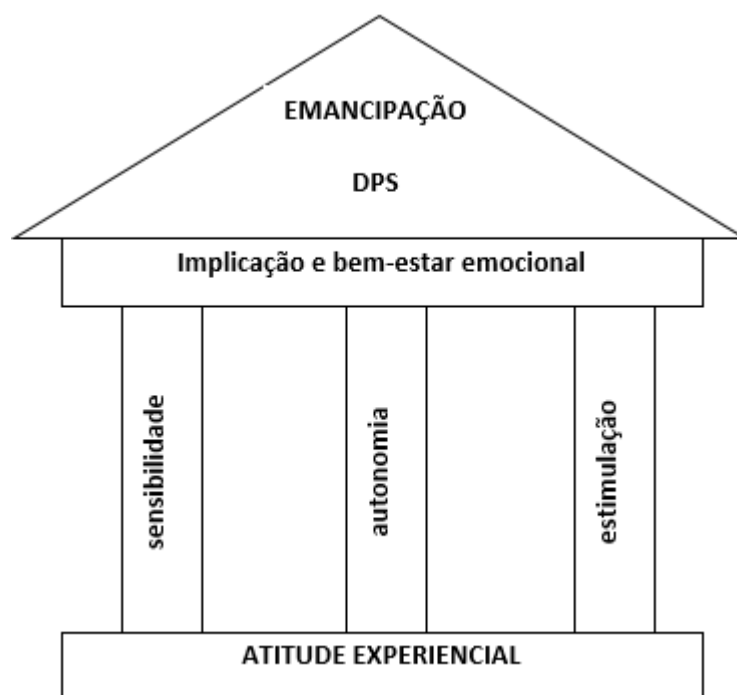


Figura 1 - "Esquema do Templo" (Portugal & Laevers, 2010, p. 15)

2.1.1. Variáveis processuais: Bem-estar Emocional e Implicação

O educador/professor experiencial está atento aos indicadores de BEE e I, de forma a poder agir e mediar as situações de modo mais adequado e assim responder as necessidades das crianças.

A percepção dos indicadores de BEE e I é fundamental para uma prática experiencial, visto que estes são uma ferramenta essencial na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. O educador/professor deve observar empaticamente cada uma das crianças no contexto, buscando informação que lhe permita saber até que ponto as crianças se sentem à vontade, estão bem consigo próprias, libertas de tensões emocionais, de modo a poderem agir com confiança, naturalidade e energia, entregando-se plenamente às propostas de atividades interessantes e desafiadoras existentes no contexto, disponibilizadas através da ação do mesmo educador/professor.

O nível de BEE que a criança experiência está relacionado com a medida da satisfação das suas necessidades básicas através das oportunidades que encontra no contexto. Este é, acima de tudo, um indicador da qualidade da relação existente entre o sujeito e o contexto, sendo que esta passa pela satisfação das necessidades físicas, de afeto, segurança, sentimento de competência, de significados e valores.

Por sua vez, a I está relacionada com o processo de desenvolvimento da criança, transmitindo ao educador/professor a informação necessária para que este possa criar um ambiente interessante e estimulante.

Portugal e Laevers (2010, p. 25-26) esclarecem o conceito de implicação:

O nível de implicação, por definição, é uma declaração sobre o que é que as condições ambientais provocam na criança. Não tem a ver com capacidade ou incapacidade da criança se implicar, mas com o facto de isso ocorrer ou não. O nível de implicação representa, essencialmente, um sinal para o educador, dando indicações sobre o que é que as ofertas educativas ou condições ambientais provocam nas crianças, sendo por isso um indicador de qualidade do contexto educativo (não da criança!).

2.1.2. Meios (para desenvolver uma Abordagem Experiencial em Educação)

2.1.2.1. A oferta

O adulto experiencial, na sua prática profissional, observa a organização do espaço, dos materiais lúdicos disponíveis para a realização das atividades proposta no decorrer

do dia. Desse modo, analisa e reflete sobre o que desafia as crianças em termos de aprendizagem e desenvolvimento, e identifica o que responde às suas necessidades e as estimula no experienciar de atividades intensas; preocupação em enriquecer o meio educativo, com o fim de alargar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

2.1.2.2. A organização do contexto

O educador/professor experiencial questiona-se sobre a organização das planificações e/ou das rotinas diárias, para que seja capaz de identificar se estão bem estruturadas, se são flexíveis e até que ponto asseguram o espaço necessário para a autonomia e segurança das crianças. As rotinas devem ser avaliadas tendo em consideração a heterogeneidade do grupo.

Para atender às necessidades das crianças, é preciso introduzir variações no plano de atividades, como por exemplo, dar mais tempo para as crianças realizarem um determinado projeto quando estão implicadas, se necessitarem de mais tempo.

O educador/professor deve dividir tarefas, para que haja um bom uso dos recursos humanos, facilitando as transições, limitando os momentos “mortos” e salvaguardando as necessidades permanentes.

2.1.2.3. A livre iniciativa da criança

As crianças aprendem através de um processo de construção ativa de conhecimento, no contexto de interações sociais, sendo necessário oferecer-lhes um espaço de partilha e oportunidades de exploração, envolvendo-as na discussão e resolução dos problemas.

O espaço para livre iniciativa/autonomia das crianças é fundamental, uma vez que proporciona melhores experiências de aprendizagem e desenvolvimento. A livre iniciativa permite que as crianças concretizem os seus trajetos de desenvolvimento, cada uma na sua unicidade, gerando níveis elevados de implicação. As oportunidades de livre expressão da sua opinião e as tomadas de decisão sobre formas de resolução de determinadas situações, são importantes coadjuvantes desta componente de gestão do currículo em EDEX.

2.1.2.4. O clima relacional no contexto

Em relação ao clima relacional, é importante perceber a qualidade das relações existentes no contexto, entre as crianças, entre elas e o educador/professor, entre adultos do contexto e as famílias. O educador/professor serve de referência para competências sociais positivas e auxilia as crianças a desenvolverem competências sociais apropriadas para a interação com os seus pares. É necessário dar uma maior atenção às dimensões relacionais, criando oportunidades de trabalho em conjunto, de forma a concretizarem projetos comuns e significativos, tendo em atenção o desenvolvimento do sentimento de pertença das crianças e estabelecendo uma relação de respeito mútuo entre o educador/professor e a criança. O grupo deve vivenciar um clima geral de bem-estar, segurança e entreajuda.

2.1.2.5. O estilo do adulto experiencial

O educador/professor experiencial trabalha para estabelecer uma relação positiva com as crianças, e para ser capaz de promover a respetiva autonomia, aprendizagens e desenvolvimento; organiza a sua ação em torno de três eixos: a sensibilidade, a estimulação e a promoção da autonomia.

O adulto presta atenção aos sentimentos e emoções das crianças, assegurando a satisfação das suas necessidades de afeto, segurança, reconhecimento, entre outras. Também terá de perceber quais é que são os interesses da criança e proceder à introdução de materiais que aumentam os seus níveis de implicação nas atividades.

E, não menos importante, o adulto deve assumir o papel de mediador, orientador e problematizador, procurando estabelecer com as crianças uma relação empática e de confiança. O principal da EDEX, é que as crianças cresçam e se desenvolvam, vivenciando sentimentos de BEE e I. O modelo experiencial estabelece um quadro teórico que se caracteriza pelo respeito, atenção e confiança, centrado na criança em que o adulto procura perceber e experiência da criança através dos seus gestos, expressões, palavras, entre outros.

Conclusão

As vivências/experiências das crianças servem de ponto de referências para a ação ou intervenção do educador/professor, tendo em consideração três dimensões: o diálogo experincial (sensibilidade); a iniciativa da criança (autonomia) e o enriquecimento do meio (estimulação).

O educador/professor deve incentivar as crianças a se libertarem nos processos de bem-estar emocional e implicação, que têm como intuito o desenvolvimento de uma pessoa emancipada, que está bem consigo próprio, com os outros e com a sociedade e que não sente a necessidade de desperdiçar energia com sentimentos negativos. Fundamentalmente, é um indivíduo consegue apreciar o que a vida oferece, sabe tomar decisões e consegue estabelecer relações.

Parte II – Trabalho empírico

Capítulo 3 – Metodologia

Introdução

Este capítulo numa primeira parte, começa por fazer uma pequena caracterização do meio local, da escolar e da turma onde concretizámos a nossa intervenção e investigação. Na nossa opinião, estes dados são importantes para uma leitura mais informada e compreensão do trabalho desenvolvido, onde é possível encontrar as necessidades e motivações que despontaram o projeto de investigação, nomeadamente a escolha do tema e também expusemos os seus objetivos e finalidades.

Neste capítulo, ainda descrevemos a metodologia de investigação e os instrumentos e técnicas de recolha de dados que utilizámos ao longo do processo do projeto de investigação, para a preparação e organização do trabalho cooperativo/colaborativo.

3.1. Contextualização do projeto

O nosso estudo foi realizado na escola das “Cotovias”, que pertence à freguesia da Glória, no concelho de Aveiro. Esta é uma das freguesias que incorpora o centro da cidade, sendo que o sector de atividade principal é o terciário. Tanto a escola como o agrupamento estão localizados numa área em que existe uma grande oferta de serviços e equipamentos ao dispor da comunidade, como por exemplo, várias superfícies comerciais, o hospital, a Universidade, a Fábrica da Ciência, e instituições de carácter recreativo (eg., Teatro Aveirense).

3.1.1. A Escola

A escola das “Cotovias” pertence ao Agrupamento de Escolas de Aveiro. O edifício da EB1 é de tipologia “P3”, sendo constituído por dois blocos ligados internamente. Os blocos são compostos por oito salas de aula; uma sala de professores; uma biblioteca que também serve de sala de informática; um refeitório; um laboratório e um ginásio. Por sua vez, a área circundante é formada por canteiros, árvores, espaços livres e o campo de jogos; infelizmente, quase todo o solo foi revestido a cimento ou outros revestimentos, existindo apenas reduzidos “canteiros” com terra. Todo o recinto escolar encontra-se limitado por muros de rede, existindo um portão de acesso à portaria.

3.1.2. Resenha do Projeto Educativo

O Projeto Educativo é uma análise e uma projeção da prática educativa que os docentes devem desenvolver com os seus alunos, em concílio com toda a comunidade pedagógica. Este traz um importante debate sobre os desafios intrínsecos à construção de uma boa prática pedagógica.

Através deste, conseguimos perceber quais são os pontos fortes do Agrupamento de Escolas de Aveiro, e como tal, entender quais as posições políticas e pedagógicas ligadas a todas instituições que constituem este agrupamento.

O documento indica que a visão para o agrupamento é *“Uma escola, uma família”*, bem como algumas das ideias e alterações que se pretendem alcançar com o seu desenvolvimento. Este também mostra, entre outros aspetos, quais são os objetivos que se deseja alcançar, numa perspetiva de melhoria das práticas e da qualidade do ensino-aprendizagem, sendo que estão ligados à promoção da melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem; potencializar o rigor e o profissionalismo dos desempenhos; alcançar o reconhecimento da comunidade e ser um parceiro estratégico; trabalhar as várias dimensões da cidadania e melhorar o aspeto e a funcionalidade das infraestruturas.

O Projeto Educativo assume que a escola é um espaço de avaliação, regulamentação e emancipação/transformação, tendo em consideração o referencial teórico sobre o projeto.

3.1.3. A turma

O nosso projeto foi executado numa turma do 3º ano de escolaridade, constituída por vinte e seis alunos (dezasseis do sexo masculino e dez do sexo feminino). Do ponto de vista das idades das crianças, pode afirmar-se que o grupo era bastante homogéneo, uma vez que as idades das crianças se situavam os oito e os nove anos. De referir, que todos os alunos frequentaram a EPE. Apesar de na turma não existirem alunos com necessidades educativas especiais (NEE), existiam três alunos com algumas dificuldades de aprendizagem, dois deles apenas na área da matemática, enquanto o terceiro revelava dificuldades nas áreas de matemática e português.

De forma geral, os alunos demostraram ser bastante curiosos, criativos e com vontade de quererem saber sempre mais. Evidenciavam, em geral, sentirem-se bem consigo próprios, estavam tranquilos, havia contudo duas crianças que demostravam serem mais passivas/tímidas e que não tinham confiança suficiente para partilharem as suas ideias e perspetivas com a turma.

Na sua maioria, os alunos provinham de meios bastante favorecidos, no que refere às condições socioeconómicas, que se situavam num nível médio/alto: as habilitações literárias dos progenitores variava entre o 12º ano e o doutoramento nos pais, e o 9º ano e o mestrado nas mães. Em termos profissionais, pudemos verificar que grande parte dos pais pratica a sua atividade laboral em áreas geográficas próximas da escola, nomeadamente na Universidade de Aveiro.

3.2. Procedimentos metodológicos

3.2.1. Identificação e delimitação da problemática

Durante as reuniões de supervisão de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) do primeiro semestre, que partilhávamos com a outra diáde do nosso grupo de supervisão, conhecemos um pouco do grupo com quem íamos trabalhar no segundo semestre, dando continuidade ao projeto de SOE, uma vez que as nossas colegas estavam a realizar o seu estágio nesse contexto. Esse conhecimento, que fomos adquirindo através da partilha de histórias, sucessos e dificuldades que nos iam desafiando a todas ao longo da PPS-SOE, permitiu-nos concluir que o trabalho cooperativo e colaborativo seria uma área prioritária de intervenção nesse grupo. Também nas nossas primeiras semanas de PPS nesse segundo contexto, pudemos constatar que não existia uma boa relação entre pares; de modo geral, estes apenas queriam trabalhar com o seu grupo de amigos restrito, sendo que havia muita competitividade e muito pouca cooperação e colaboração.

Na realização dos trabalhos de grupo, os alunos demostravam ter dificuldades na distribuição de tarefas, interrompiam o trabalho dos colegas, quando não concordavam com as suas ideias ou entendiam que eles estavam errados, muitas vezes não os auxiliavam e faziam queixas ao professor.

Pensámos então que seria fundamental e vantajoso explorar o desenvolvimento das competências sociais, em particular daquelas que são relevantes a relações de

cooperação e colaboração. O investimento nesta dimensão é sustentado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Artigo 7º da Lei nº49/2005 de 30 de agosto) que, para além de outros objetivos traçados para o ensino básico, salienta que temos o dever de:

Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante.

Assim, as estratégias de promoção de aprendizagem cooperativa e colaborativa foram as que considerámos servirem melhor os nossos objetivos, visto serem sustentadas na interação social positiva, e compreenderem a estruturação dos objetivos de modo que a organização das aulas ofereça momentos de socialização positivos, enquanto opção eficaz ao ensino tradicional, baseado essencialmente em formatos de aprendizagem individual e/ou competitiva (Díaz-Aguado, 2000).

Na perspetiva de Lopes e Silva (2009), a aplicação de estratégias e técnicas de aprendizagem cooperativa e colaborativa na educação formal é essencial, não apenas para a obtenção de proveitos em relação ao processo de ensino-aprendizagem, mas também na preparação dos indivíduos para situações futuras, nomeadamente no ambiente de trabalho. Ainda, sabemos que o desenvolvimento de interações entre os alunos, apoiada pelo trabalho cooperativo, é determinante para a aprendizagem significativa, uma vez que os alunos aprendem mais e melhor quando trabalham em cooperação com colegas mais capazes, especialmente se esta for realizada na ZDP dos alunos de modo a incitar avanços que não aconteceriam espontaneamente, e dessa forma atuar na construção do conhecimento e desenvolvimento do aluno.

Na introdução desta metodologia na sala de aula (de maneira a alcançar sucesso), é fundamental ensinar certas competências sociais, essenciais para concretizar tarefas cooperativas básicas, “sentar os alunos ao lado uns dos outros não é suficiente para assegurar o trabalho em equipa. Muitos alunos (mais novos e mais velhos) têm pouca noção de como interagir adequadamente com os colegas” (Lopes & Silva, 2009, p. 33). Na verdade, para além de precisarem de aprender os conteúdos académicos, os alunos precisam aprender as competências sociais necessárias para atuarem como parte de um grupo cooperativo.

Após terminado o período de observação, e depois de termos identificado a problemática a trabalhar, começámos a intervir no contexto onde, em parceria com o professor titular de turma, que foi sempre um parceiro e um mentor de excelência; disponibilizámos então, aos alunos, várias propostas de trabalho em pequenos grupos.

Inicialmente, os alunos não estavam muito dispostos a trabalhar em grupo, tendo-se mostrado pouco recetivos a organizar grupos de trabalho, bem como a revelar respeito e aceitação pelos seus pares. Foi possível compreender que havia uma dificuldade acentuada a nível das competências sociais, nomeadamente, da entreajuda, da comunicação e da atitude crítica / construtiva.

Durante a nossa intervenção, procurámos criar um plano de ação que permitisse que os alunos desenvolvessem algumas competências sociais, como a cooperação e a colaboração, que envolviam o escutar e respeitar os pares, por exemplo. Todas as atividades que colocámos em prática tiveram em consideração o programa curricular e o projeto educativo que o professor cooperante tinha em curso, sendo que um dos temas focados foram as plantas.

O nosso projeto de investigação-ação foi, pois, elaborado por ambos os elementos da díade, em colaboração com o professor cooperante. Esta forma de trabalho permitiu assim experienciar trabalho cooperativo e colaborativo também entre os adultos envolvidos na intervenção. Sentimos que este facto ajudou à nossa sintonização com as necessidades e interesses das crianças, uma vez que compreendíamos melhor as exigências deste tipo de trabalho.

3.2.2. Questão norteadora e objetivos do projeto

Atualmente, para além de proporcionar a aprendizagem de conteúdos científicos, a escola tem também o dever de cuidar da formação cívica dos seus alunos através do desenvolvimento de competências e atitudes positivas e proactivas, conducentes à emancipação do cidadão.

A equação de uma questão-problema, num trabalho deste tipo, ajuda a focalizar e estruturar as ideias, alinhando-as de modo mais pertinente ao respetivo propósito. Assim, formulámos a seguinte questão:

Neste contexto, a metodologia de aprendizagem cooperativa e colaborativa ajudará os alunos a desenvolverem competências sociais básicas?

A partir desta questão, emergiram os seguintes objetivos:

1. Analisar os processos de aprendizagem cooperativa em curso e relacioná-los com o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos, incluindo as atitudes, o comportamento no grupo, as aquisições nos domínios essenciais (Portugal & Laevers, 2010), e as aprendizagens académicas;
2. Verificar a interdependência positiva nos grupos de aprendizagem cooperativa;
3. Conhecer as opiniões dos alunos implicados e dos professores envolvidos, sobre os processos de aprendizagem cooperativa em curso, e sobre os resultados alcançados.

3.2.3. A investigação-ação

No presente estudo, adotou-se uma metodologia de investigação-ação. De natureza qualitativa, o estudo não se propõe apenas criar condições para gerar dados, mas também conduzir à reflexão introspetiva e à interrogação das condutas educativas e sociais, com uma intencionalidade de reconstruir as práticas e os discursos associados à temática da aprendizagem cooperativa.

Ao considerarmos o conceito de investigação-ação, emerge a necessidade de realizarmos uma revisão de literatura. Visto que esta poderia ser uma tarefa bastante árdua e complexa, uma vez que o conceito pode ser aplicado em diversas áreas, envolvendo variadas perspetivas filosóficas e direções metodológicas. Por essas razões, sustentar-nos-emos em apenas alguns autores.

Na perspetiva de Máximo-Esteves (2008, p.16), “a investigação-acção é um conceito simultaneamente teórico e instrumental, argumentando ser possível a articulação destes dois aspectos com vista ao envolvimento dos profissionais de um determinado sector no conhecimento das situações que os rodeiam.”

Todavia, é importante entendermos que o objetivo da investigação-ação é a “exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (...) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho, 2016, p. 364).

Na opinião de Cortesão e Stoer (1997, p. 12), no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, “(...) o professor, a par de uma actividade de pesquisa, desenvolve uma actividade de ensino – acção, e tendo também presente que pesquisa, acção e formação são as três componentes que idealmente constituem a investigação-acção.”

Na elaboração deste projeto de intervenção, observou-se, através da contextualização e descrição da turma, que havia um problema: a dificuldade de trabalhar em grupo. Por essa razão foi proposta a implementação da aprendizagem colaborativa e cooperativa como estratégia de ensino-aprendizagem, que tinha como intuito promover as aprendizagens dos alunos com mais dificuldades de aprendizagem e estabelecer regras e um clima de cooperação entre eles, quando tinham de trabalhar em grupo.

A investigação-ação, além de compor uma metodologia de investigação, repleta de métodos e critérios que acabam por originar teorias sobre a atividade educativa (Latorre, 2003, citado por Coutinho 2016), é a mais apropriada, comparativamente com outras metodologias, dado que sendo como um “projeto de ação”, os professores vão adaptando as estratégias à medida que estudam as situações.

Com bases nestas suposições teóricas e na ação concreta surge o carácter cíclico da investigação-ação, uma vez que através dela, se origina um processo que vários autores, como Carr e Kemmis (1986, citados por Coutinho, 2016), entre outros, materializam sob a forma de espiral ou, como nos menciona Latorre (2003, citado por Coutinho, 2016), num movimento de idas e voltas entre a ação e reflexão, de modo a que ambos estejam integrados e se complementem.

Para tal, o investigador tem de desenvolver um plano de ação para solucionar a situação-problema identificada, colocando em prática a execução desse plano de maneira controlada; durante o decorrer da ação vai observando os seus efeitos através da recolha de informação, utilizando várias técnicas e instrumentos; posteriormente analisa os dados reunidos sobre a ação de forma reflexiva, com o intuito de reorganizar o significado da situação-problema que causara a investigação e, com apoio no trabalho efetuado, revendo o plano esboçado e partir para um novo ciclo de investigação-ação.

Desta forma, é possível declarar que a investigação-ação é uma metodologia que se baseia numa componente prática e de aplicação, sustentada pelo dever de solucionar questões reais, incorporando dois momentos distintos: a produção do conhecimento (que é desenvolvido pelo investigador) e a aplicação desse conhecimento pelo professor, quando este desempenha o papel do investigador, pois ninguém conhece melhor o contexto e os sujeitos envolvidos. Segundo Dias (2015), a metodologia de investigação pode estar na base das conceções procedentes do que é ser professor, visto que o seu contributo é fundamental para a formação do professor crítico e reflexivo,

criador de mudanças e inovador, tanto em si, com os seus pares e na escola, uma vez que o seu conhecimento vai para além das áreas de conteúdo e as características psicológicas e sociais dos seus alunos.

3.2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Como em qualquer estudo, existe a obrigação de refletir sobre as técnicas de recolha de informação que nos possibilitem adquirir fontes de conhecimento, e a partir destas, analisar o progresso da investigação, bem como do cumprimento dos objetivos previamente estabelecidos.

No caso do nosso projeto, o professor/investigador, tem o dever de reunir informação ao longo da ação ou intervenção, no sentido de conseguir uma visão mais afastada sobre a realidade que se encontra a estudar e proporcionar uma análise reflexiva (Latorre, 2003, citado por Coutinho) (sobre a sua própria atuação).

Em consonância com os objetivos que tínhamos definido para o nosso projeto, as técnicas escolhidas apoiaram-se na observação direta naturalista, entrevistas semiestruturadas e análise documental.

Também foram tidos em consideração outros instrumentos/materiais como a verificação de documentos, nomeadamente trabalhos escritos executados pelos alunos, e criadas situações, como a plantação de amores-perfeitos, que possibilitaram analisar os desempenhos dos alunos no decorrer da implementação do projeto.

3.2.4.1. Observação direta/naturalista e participante

Durante o decorrer do nosso projeto, a recolha de dados foi realizada a partir da observação direta participante, no ambiente natural onde as situações ocorreram. Esta foi uma técnica fundamental, visto que nos permitiu recolher informações importantes, in loco, sobre situações relevantes para as vivências em curso.

Deste modo, compreendemos primeiro a necessidade de se observar o contexto pedagógico com o qual iríamos trabalhar/intervir, sendo que decidimos optar por uma observação naturalista. Nas primeiras semanas no contexto, e por este ser novo para nós, adotámos uma observação naturalista, estabelecendo a sala de aula como o nosso ambiente de observação. Para tal, colocámo-nos num “canto” da sala de aula, de forma discreta, observando e registando as interações entre o professor e os alunos.

Ao longo das semanas, a nossa postura de observador foi-se transformando, visto que começámos a integrar e a participar das vivências dos alunos, tornando-nos gradualmente em observadores participantes.

Na perspetiva de Tuckman (2005), a observação é o mecanismo mais usado para a recolha de dados. Na verdade, “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto. (...) A observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interacções” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

A etapa do exercício de observação “...consiste na construção do instrumento capaz de recolher ou de produzir a informação prescrita pelos indicadores. Esta operação apresenta-se de diferentes formas, consoante se trate de uma observação direta ou indireta” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 163). No decorrer desta etapa, e tendo como suporte os objetivos que tínhamos estipulado atingir com este estudo, procedemos à aplicação da observação participante, que “(...) é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações (...)” (Idem, p. 164), enquanto participa nas próprias situações que observa; a participação, neste caso, torna-se uma coadjuvante da observação, verdadeiro propósito do investigador.

A observação participante é uma estratégia usada pelos professores/investigadores e compreende a técnica da observação direta, que se emprega nos casos em que o investigador adota um papel ativo e age como mais um elemento do grupo que está a observar; o objetivo é conseguir ter a perspetiva de insider do grupo, sem perder a credibilidade (Angrosino, 2012, citado por Coutinho, 2016).

Com esta metodologia, é possível relatar as realidades vivenciadas com o objetivo de perceber comportamentos ou atitudes que podem surgir. O investigador tem o dever de registar tudo o que observa, sem refletir sobre a relevância de um determinado comportamento naquele determinado instante, criar inferências através do cruzamento de diferentes interpretações subjetivas, levando a uma explicação aceitável do comportamento (Estrela, 1994).

3.2.4.2. Registo de observação – notas de campo

Relativamente a qualquer investigação sobre a qual se empregue a técnica da observação participante, deparamos com a necessidade de efetuar registo de dados; as notas de campo são uma possibilidade comum e excelente opção, na nossa perspetiva.

Para Máximo-Esteves (2008), as notas de campo podem fazer-se no momento imediato em que acontecem, quer no momento após o sucedido (sendo que neste caso específico, devemos efetuar o seu registo o mais depressa possível, na medida que a nossa memória detém com mais acuidade os pormenores e a intensidade dos acontecimentos), consoante os propósitos e as condições do que está a ser observado. Na sua composição, o investigador deve ter a prudência de conceber um retrato claro e sentido dos factos descritos (Cohen & Manion, 1990).

No decorrer das nossas intervenções, procurámos produzir um registo pormenorizado e expositivo sobre as ações e interações que foram acontecendo no contexto, de modo a podermos assimilar as emoções que os alunos (e nós próprias) estavam a sentir naqueles momentos. Porém, nem sempre foi possível elaborar os registos de imediato, sendo que várias vezes procedemos posteriormente à sua composição. Na redação das reflexões semanais, recuperávamos as notas de campo, que nos permitiam revisitar o vivido, confrontar reflexões feitas no momento com as que então fazíamos, completar conjuntos de informação, ajustar intervenções às necessidades, interesses e motivações das crianças, que assim se tornava mais fácil identificar e conhecer.

3.2.4.3. A entrevista semiestruturada

Para este estudo, e tendo em ponderação que nos encontrávamos a trabalhar com crianças, optámos por executar entrevistas semiestruturadas em dinâmica de *focus group*, de maneira a possibilitar as discussões entre as crianças, uma vez que elas poderiam transformar as perguntas que colocássemos (Graue & Walsh, 2003) - neste género de entrevista, apesar de existir uma sequência previamente estruturada para a apresentação das perguntas, a sua ordem pode ser modificada à medida que vão aparecendo novas temáticas decorrentes das respostas dadas pelos entrevistados, neste caso específico, pelos alunos. Deste modo, podemos afirmar que a entrevista semiestruturada se assinala por uma estrutura concebida antecipadamente pelo investigador, e que é dirigida com flexibilidade de forma a incluir as questões e temas apresentados pelo entrevistado, existindo uma abertura às modificações, às continuações e ao formato das perguntas.

Na opinião de Watts e Ebbut (1987, citados por Cohen & Manion, 1990, p. 397), os benefícios deste género de entrevistas, consistem no facto de “incluírem potencial para desenvolver discussões, proporcionando assim uma ampla gama de respostas”; segundo os mesmos autores, estas são especialmente “úteis quando um grupo de pessoas esteve a trabalhar junto durante um determinado período de tempo e/ou com um propósito comum”. Também Aires (2011, p. 38) identifica as vantagens deste tipo de entrevista, visto “ser económica, proporcionar grande quantidade e diversidade de informação, estimular os participantes, ser mais cumulativa e elaborativa do que as respostas individuais”.

De acordo com Teddlie e Tashakorri (2009, citados por Coutinho, 2016, p. 143)

O focus grupo combina a entrevista e observação, (...), o investigador coloca aos entrevistados uma série de perguntas pré-determinadas – pelo facto de envolver o grupo, as interações que se estabelecem entre os participantes são uma importante fonte de informação para a colheita de dados.

Este tipo de estratégia visa investigar percepções, práticas ou sentidos de um grupo de pessoas que possuem alguma experiência ou saber em comum acerca de uma situação ou assunto (Kumar, 2011, citado por Coutinho, 2016).

É importante mencionar que neste estudo, a intenção por detrás do recurso às entrevistas foi, fundamentalmente, ouvir os alunos e conhecer/compreender as suas ideias e opiniões sobre o projeto desenvolvido, para que pudéssemos integrar esses dados na avaliação do mesmo (ver anexo 5). Na execução destas entrevistas, optámos por executá-las junto dos grupos de trabalho que tinham sido estabelecidos (cinco grupos, em que o número de participantes variava entre os quatro e os seis elementos), com o intuito de proporcionar a cada grupo um maior conhecimento sobre os processos e progressos que evidenciaram durante o decorrer das intervenções.

Também foi efetuada uma entrevista semiestruturada ao professor cooperante do 1ºCEB (ver anexo 6), com o propósito de compreender a sua conceção e conhecimento, bem como identificar os contributos/benefícios que ele considerava que o trabalho cooperativo na sala de aula tinha trazido para o desenvolvimento dos alunos. O facto de optarmos por realizar uma entrevista semiestruturada, está relacionada com a

circunstância de este ser “...um dos processos mais diretos para encontrar informação sobre determinado fenómeno, consistindo em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas” (Tuckman, 2005, p. 517).

Em traços muito gerais, esta técnica de recolha de dados prevê a interação entre o entrevistado e o investigador, facilitando a aquisição de informação que não seria possível obter através de um questionário, visto que permite alcançar explicações complementares, caso a resposta obtida não seja satisfatória (Silverman, 2000, citado por Coutinho, 2016).

Os objetivos destas entrevistas prendiam-se com a averiguação da prática do trabalho cooperativo em ambiente escolar, os comportamentos dos alunos quando estes estavam organizados em grupo, as estratégias que os alunos empregavam para solucionar conflitos existentes, o progresso dos alunos após a elaboração do trabalho cooperativo na sala de aula, as vantagens deste tipo de trabalho e as capacidades de cooperação que os alunos mostraram ter.

3.2.4.4. Análise documental

Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), a análise documental é o método de pesquisa e de preparação sistemática de transcrições de entrevistas, notas de campo e outros instrumentos que foram reunidos, com a finalidade de aumentar a compreensão desses materiais e de possibilitar a sua posterior apresentação.

Na elaboração deste projeto de investigação, também nos debruçámos sobre a consulta de documentos que tinham sido previamente preparados, com o intuito de conseguirmos recolher dados fidedignos, que nos permitissem responder à questão-problema e ao tema do estudo, bem como documentos publicados pelo Ministério da Educação e da Ciência, sendo que se destacaram a Organização Curricular e Programas do 1.º CEB. E ainda a consulta de documentos institucionais, em particular, o Projeto Curricular de Turma e o Projeto Educativo de Agrupamento.

3.3. O processo desenvolvido

Neste ponto, iremos explicitar a forma como ocorreu a preparação e organização do trabalho cooperativo, em que exporemos os pontos fundamentais, pertencentes à concretização das tarefas e aprendizagens dos alunos.

Numa fase inicial de intervenção, entendemos que era importante explorar com os alunos o trabalho cooperativo, através de propostas de pequenos trabalhos, com o propósito de apresentar-lhes o contexto que seria desenvolvido, e reconhecer as lacunas dos alunos em relação às competências cooperativas, para que posteriormente pudessemos projetar a ação/intervenção. De modo geral, os alunos mostraram-se recetivos e entusiasmados, visto que, nesta etapa, eram eles mesmos que escolhiam os elementos dos seus grupos de trabalho; com o passar das semanas, essas decisões começaram a ser tomadas, por nós, as professoras estagiárias. Nesse momento, a sala de aula passou a estar organizada em grupos de trabalho de forma a facilitar a comunicação; para tal, fomos arranjando diferentes estratégias para estabelecer os grupos, como por exemplo, distribuí-los através de um sorteio de rebuçados de fruta, que resultava em grupos caracterizados por diversidade, uma verdadeira “salada de fruta”.

Ainda antes de darmos início à implementação do projeto, sentimos necessidade de explicar aos alunos a dinâmica dos trabalhos de grupo, uma vez que tínhamos percebido que estes não conheciam todas as regras que deviam cumprir para trabalharem eficientemente em grupo, surgindo assim a carência de elucidá-los sobre esta metodologia de ensino-aprendizagem. De seguida, em grande grupo, pedimos aos alunos para partilharem as suas ideias/opiniões sobre quais é que deveriam ser as regras essenciais para trabalharem em grupo. Este momento destacou-se pela promoção de competências associadas à formação cívica, uma vez que os alunos puderam discutir as suas conceções sobre a aprendizagem cooperativa, mostrando o seu domínio pela oralidade, debatendo e respeitando a sua vez de falar.

Depois de esclarecermos todas as ideias e determinadas as regras, que as crianças consideraram serem as mais importantes para criarem um bom ambiente de trabalho de grupo, estas foram afixadas num ponto estratégico da sala de aula, para que todos os alunos pudessem olhar para elas enquanto estavam a executar as atividades. Também aproveitámos este momento para explicar que no final de cada trabalho de grupo iria ser concedida pontuação sobre o facto de estes terem ou não cumprido com as regras.

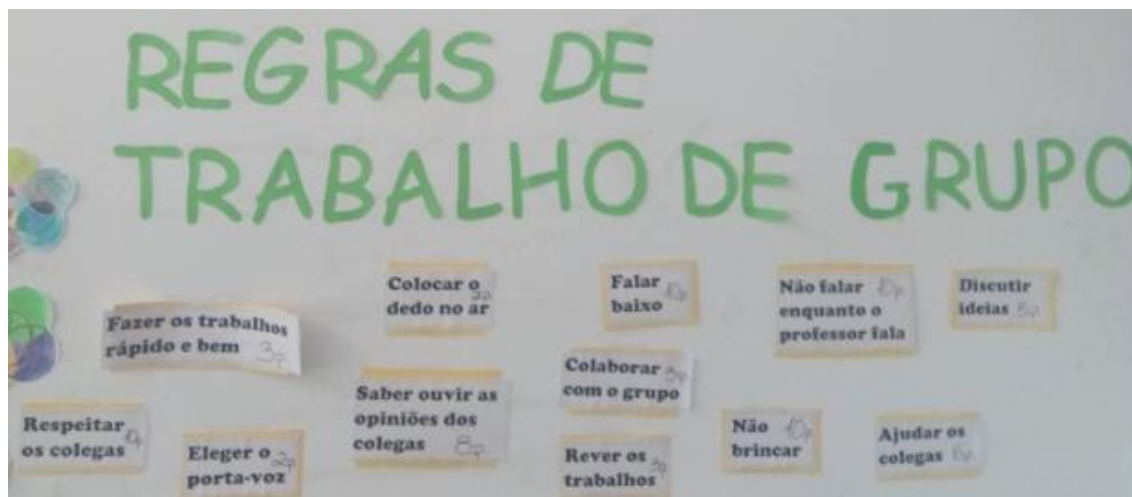


Figura 2 - Cartaz das regras do trabalho de grupo

Na opinião de Slavin (2011, citado por Tran, 2013), torna-se necessária a existência de alguns pontos determinantes no trabalho cooperativo; um deles é alusivo aos processos de compensação, que devem estar centralizados no grupo e não no aluno individualmente, tendo em conta o desempenho e a conduta do mesmo.

Outro aspeto que tivemos em apreciação durante a nossa intervenção, foi o tempo de duração da PPS, pois procurámos que as nossas propostas garantissem a necessidade de interdependência dos grupos, uma vez que todos os membros precisariam de colaborar entre si para alcançar sucesso. Fundamentalmente, queríamos que os alunos compreendessem que possuíam uma responsabilidade individual sobre a sua conduta dentro do grupo.

Relativamente, à organização da turma em grupos de trabalho, tivemos o cuidado de elaborá-los previamente, tendo em consideração as dificuldades dos alunos, visto que estes iriam enriquecer com uma maior proximidade de um colega que estivesse disposto a ajudar. Também levámos em conta o afastamento de alguns alunos (mais passivos ou tímidos) e relações que podiam afetar a dinâmica grupal. Os alunos foram colocados em grupos heterogêneos e de pequenas dimensões, como propõe a literatura analisada no capítulo anterior. No total, criámos cinco grupos, que variavam entre os quatro e os seis elementos; esta deliberação foi tomada pela diáde de alunas estagiárias, em conjunto com o professor cooperante, pois já detínhamos algum conhecimento sobre o perfil de cada aluno; queríamos que os grupos fossem heterogêneos e harmoniosos, para que atuassem melhor na realização das atividades.

Com o decorrer da nossa intervenção, surgiu a necessidade de mediarmos alguns grupos de modo mais contínuo, uma vez que estes demonstraram dificuldades em debater ideias/opiniões num tom de voz moderado. Quando estávamos a gerir os grupos, procurámos incentivar a responsabilização de todos os elementos (interdependência positiva). Todavia, concluímos que as atitudes menos positivas eram justificadas pelo facto de se tratar de um novo método de trabalho e de as crianças ainda não deterem competências sociais que lhes possibilitassem trabalhar cooperativamente.

Quadro 1 – Constituição dos grupos de trabalho

Grupo 1	D; G; MA; S; JB
Grupo 2	AC; K; L; ML
Grupo 3	DC; LR; IG; MG; AP
Grupo 4	JP; P; IO; SA; M; DF
Grupo 5	I; C; R; MM; CR

Na dinamização das tarefas, tivemos o cuidado de esclarecê-las: durante a sua execução, dirigíamo-nos aos diferentes grupos de forma a monitorizar o seu progresso e a clarificarmos as dúvidas que iam surgindo; também aproveitávamos estes momentos para perceber se os grupos estavam a colaborar na realização da tarefa, ou seja, se contribuíam ou não com ideias e se aceitavam as que eram dadas, se participavam e respeitavam os colegas do grupo na concretização do trabalho.

Durante a apresentação dos trabalhos de grupo, os alunos tiveram a hipótese de solicitarem explicações aos colegas sobre os seus trabalhos e oferecerem feedback acerca das correções que estes poderiam fazer nos próximos trabalhos. No decorrer destes momentos, identificámos a necessidade de trabalhar competências que proporcionassem aos alunos respeitarem os colegas e o trabalho dos mesmos, pois quando erravam, alguns elementos de outros grupos censuravam, obrigando à nossa intervenção, em que lhes lembrávamos as regras de trabalho.

No final de cada tarefa, os grupos tinham de apresentar os trabalhos produzidos e, após cada apresentação, era decidido, pela turma, pelas professoras estagiárias e pelo professor cooperante, a pontuação (variava de 1 a 10 pontos) que cada grupo merecia pela sua apresentação, justificando-se o porquê daquela pontuação. Para a elaboração deste balanço, construímos um cartaz da pontuação, que também continha um balanço sobre o comportamento dos grupos durante a realização da tarefa pretendida (esta era apenas preenchida no final do dia).

TRABALHO COOPERATIVO		3ºB				
		14-05	15-05	16-05	17-05	
GRUPO1	28	48	-	4	-20	38
GRUPO2	25	54	-	30	-10	61
GRUPO3	27	51	-	21	0	52
GRUPO4	12	41	-	26	-10	35
GRUPO5	1	46	-	6	0	57

Figura 3 – Tabela de registo de pontuação

Como estratégia de auxílio para a mediação dos comportamentos dos alunos, quando estes se encontravam a trabalhar em grupo, adotámos a apresentação de três cartões (verde, vermelho e amarelo), que tinham como objetivo chamar a atenção dos alunos para o cumprimento das regras estabelecidas.

O cartão verde representava os pontos positivos, podendo cada grupo obter cinco pontos, sempre que respeitasse alguma regra. Por sua vez, o cartão vermelho representava os pontos negativos, podendo retirar cinco pontos a cada grupo, quando não respeitava alguma regra ou algum comportamento considerado negativo era

demonstrado pelo grupo. Os pontos negativos eram subtraídos aos pontos positivos, obtendo-se assim, o total de pontos de cada grupo; estes eram registados posteriormente no cartaz de pontuação do trabalho cooperativo; ao longo do dia era dada a oportunidade de recuperarem a pontuação. E o cartão amarelo tinha a função de despertar a atenção de algum grupo para um comportamento menos correto, depois de ser mostrado duas vezes passávamos a exibir o cartão vermelho.



Figura 4 - Tabela de marcação da pontuação

Com a elaboração deste cartaz, conseguimos dar *feedback* aos alunos e ajudar os grupos quando era oportuno, podendo intervir positivamente, na promoção de competências sociais ou no trabalho que estavam a reproduzir. O cartaz de avaliação dos grupos constitui-se, também, um instrumento que tinha como objetivo ajudar a identificar o melhor grupo, ou seja, o grupo com mais pontos totalizados, permitindo, estimular uma competição saudável, não entre os elementos do grupo, mas sim entre todos os grupos da turma, motivando os grupos a fazerem o seu melhor.

Conclusão

Em síntese, pudemos afirmar que os alunos tinham dificuldade em trabalhar em grupo, sendo que recorremos à aprendizagem cooperativa/colaborativa como estratégia promotora do desenvolvimento de competências básicas.

Devido à natureza da nossa investigação consideramos que a metodologia que melhor se adequava ao projeto era investigação-ação, visto que pretendíamos provocar uma mudança no contexto de sala de aula, que tinha como objetivo melhorar o problema inicial.

Apesar do curto período de tempo, que tínhamos disponível para implementar o nosso projeto foi-nos possível perceber através da recolha de dados, que os alunos foram evoluindo ao longo das várias intervenções e conseguiram adquirir algumas competências básicas que lhes permitiram relacionar-se melhor com os colegas ao se entreajudarem e a partilharem as suas opiniões.

Capítulo 4 – Resultados do projeto

Introdução

Neste capítulo abordamos aspetos relacionados com a apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos nos diferentes momentos da intervenção.

Primeiramente, começamos por analisar o conteúdo das entrevistas semiestruturadas dos alunos e do professor cooperante, efetuada na última sessão de trabalho que tinha com principal objetivo a identificação a importância do trabalho cooperativo/colaborativo no ponto de vista dos alunos e do professor cooperante.

De seguida, apresentamos e analisamos os indicadores de BEE e de I nos trabalhos de grupo em situações individuais e de grupo.

4.1. Perceções dos alunos sobre o trabalho colaborativo/cooperativo

Nas semanas seguintes ao termo do estágio, regressámos várias vezes à escola, com a intenção de concluirmos algumas atividades que tínhamos iniciado e também para recolher mais informações relevantes à investigação, nomeadamente, realizar uma entrevista semiestruturada aos alunos e ao professor cooperante.

Apresentamos de seguida os dados recolhidos através das entrevistas aos alunos. Relativamente à análise das respostas às questões do primeiro bloco, que tinha o propósito de aferir as opiniões e expectativas dos alunos acerca dos trabalhos de grupo, as respostas mais frequentes foram as seguintes:

- Ajudar os colegas;
- Respeitar os colegas;
- Ouvir os colegas;
- Colaborar com os outros;
- Partilhar ideias com o grupo;
- Ter empenho;
- Aprender a trabalhar em grupo.

Em relação à atitude *ajudar os colegas*, apenas três grupos fizeram referência:

G1: *Ajudar os outros.*

G1: *Ajudando os outros.*

G2: *Ajudar os colegas.*

G4: (...) *tenho o grupo para me ajudar.*

G4: (...) *tenho colegas para me ajudar.*

G4: (...) *quando nós não sabemos uma coisa e os outros sabem ajudam-nos a saber.*

Relativamente, à resposta *respeitar os colegas*, só um grupo fez menção:

G2: *Respeitar os colegas do meu grupo (...)*

G2: (...) *respeitar os colegas.*

No que concerne à postura *ouvir os colegas*, foi referida por dois grupos:

G2: (...) *ouvi-los sempre quando eles têm alguma coisa a dizer.*

G5: (...) *ouvir as opiniões (...)*

G5: *Aceitar as opiniões dos outros.*

G5: (...) *estar sempre atentas ao que os outros do grupo estão a dizer e não estar a ignorar.*

Em relação à carência de *colaborar com os outros*, foi aludida por dois grupos:

G2: (...) *não prejudicar os outros, colaborar com o grupo (...)*

G5: (...) *também todos temos de colaborar (...)*

G5: (...) *colaborar com os outros.*

A necessidade de *partilhar ideias com o grupo*, foi indicada por três grupos:

G3: *Partilhar ideias.*

G3: *Discutir ideias.*

G4: (...) *dar ideias.*

G4: *Trocamos ideias e fazemos as ideias melhores.*

G5: *Ideias.*

Apenas um grupo referenciou *ter empenho*.

G1: *Ter empenho.*

No que toca à falta de *aprender a trabalhar em grupo*, foi citada por três grupos:

G2: *Aprender coisas novas com os colegas.*

G3: *Aprendemos que nem todos têm a razão.*

G3: *Aprendemos a lidar com as coisas.*

G3: *Aprendemos a não discutir.*

G4: (...) *aprender a trabalhar em grupo.*

Com a análise do segundo bloco, queríamos que os alunos partilhassem informações acerca do processo de aprendizagem e de que modo este poderia ser melhorado.

Relativamente, à necessidade de *auxiliar os colegas, quando estes têm dúvidas*, foi referida por três grupos:

G1: *Ajudar os outros.*

G1: *Ajudar os colegas.*

G2: (...) *ajudar sempre.*

G4: *Quando tu tens uma dúvida os outros ajudam-te (...).*

Apenas um grupo afirmou a necessidade de *resolver as discussões*:

G3: *Resolver as discussões.*

Só um grupo declarou *repartir as tarefas*:

G4: *Dividir trabalhos por todos.*

No quadro 2, sintetizamos estes dados, incluindo a frequência com que surgiram os respetivos indicadores.

Quadro 2 - Dados emergentes das entrevistas semiestruturadas aos grupos

Blocos	Objetivos	Respostas dos grupos de trabalho
I - Opiniões e expectativas dos alunos relativamente aos trabalhos em grupo.	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher dados que enquadrem as perceções dos alunos sobre as relações de colaboração que experienciaram; - Compreender as expectativas dos alunos perante os trabalhos em grupo; - Conhecer as perceções dos alunos sobre vantagens e desvantagens dos trabalhos em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ajudar os colegas (7*) - Respeitar os colegas (2*) - Ouvir os colegas (4*) - Colaborar com os outros (3*) - Partilhar ideias com o grupo (8*) - Ter empenho (1*) - Aprender a trabalhar em grupo (5*)
II - Partilha de informações sobre o processo de aprendizagem do aluno.	<ul style="list-style-type: none"> -Partilhar perceções sobre os progressos experienciados no processo de aprendizagem do aluno; - Partilhar perceções sobre estratégias promotoras da aprendizagem e desenvolvimento do trabalho em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Auxiliar os colegas, quando estes têm dúvidas (4*) - Resolver as discussões (1*) - Saber ouvir (1*)

* Número de ocorrências deste indicador / número de vezes que os grupos deram esta resposta

As entrevistas semiestruturadas aos alunos foram realizadas tendo em consideração os grupos de trabalho; sabemos que esta decisão pode ter comprometido a riqueza das respostas, visto que os alunos não tiveram a oportunidade de partilhar as suas experiências positivas e negativas com outros colegas. Contudo, optámos por fazê-las com os grupos de trabalho como forma de acedermos à opinião dos alunos sobre a maneira como vivenciaram esta modalidade de aprendizagem. Através da análise dos enunciados que emergiram das entrevistas (ver anexo 7), foi possível perceber que os alunos foram capazes de identificar e evidenciar algumas das vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa.

De um modo geral, podemos compreender que a maioria dos alunos expressou uma opinião positiva em relação aos trabalhos de grupo. No entanto, houve alunos que manifestaram emoções negativas, como a falta de cooperação, a dificuldade em dividirem tarefas e aceitarem as ideias dos colegas. Estes também conseguiram reconhecer que, por vezes, foram os causadores do facto de os trabalhos em grupo não terem sido melhores, por não serem capazes de aceitar as ideias dos colegas e desejarem ostentar o papel de líder.

O objetivo desta entrevista era perceber como é que os alunos tinham experienciado esta modalidade de aprendizagem, conhecer as suas opiniões daí a importância das questões sobre as suas perspetivas face ao trabalho de grupo e à partilha de informação durante a experiência de aprendizagem.

Com o objetivo de conhecer a opinião do professor cooperante, que nos auxiliou ao longo de todo o processo de implementação desta modalidade de promoção da aprendizagem e de dinamização do trabalho cooperativo, fizemos uma entrevista semiestruturada (ver anexo 8). De acordo com o professor cooperante, o trabalho de grupo é essencial para a aprendizagem dos alunos, mas exige muito envolvimento e competências por parte do docente; salientou que a maioria dos professores não está preparada nem incentivada para a utilizar.

Na conceção do professor cooperante, o trabalho colaborativo é importante na aprendizagem: promove atitudes de cooperação e a ajuda mútua; promove a compreensão, por parte dos alunos, dos desafios e benefícios do trabalho em equipa. Este ainda salientou que o trabalho colaborativo faz com que os alunos estejam mais predispostos para a aprendizagem, pois podem conviver, interagir com os colegas, o que são condições não apenas favoráveis, mas essenciais para a aprendizagem.

Ainda segundo o professor cooperante, existem benefícios em trabalhar em grupos com um tema idêntico, dado que a interação, partilha de saberes e *feedback* entre alunos podem ser muito benéficos. Podemos assim afirmar que este projeto ofereceu aos alunos oportunidades de desenvolvimento de competências sociais e novas atitudes, bem como aquisição de saberes.

O professor cooperante também salientou o facto de, atualmente, o sistema educativo não possibilitar a utilização da estratégia do trabalho cooperativo devido à falta de infraestruturas, ou à forma como o programa está concebido, não facilitando este género de interação; contudo, salientou que, mais tarde, os resultados são compensatórios.

4.2. Tratamento e análise dos dados / indicadores de Bem-estar Emocional e Implicação

Nos Quadros 3, 4, 5 e 6, apresentam-se os dados recolhidos através de observação participativa e sistemática, no enquadramento das escalas de Bem-estar Emocional e Implicação, segundo Portugal e Laevers (2010, p. 20-29).

Pode verificar-se, da respetiva análise, que as crianças apresentaram níveis mais elevados de BEE nas atividades de criação do cartaz sobre as medidas de capacidade e de confeção de bolachas; e mais baixos na atividade de plantação de amores-perfeitos. No que refere à Implicação, pôde observar-se que as crianças também atingiram níveis elevados nas atividades de elaboração do cartaz das medidas de capacidade e no fabrico de bolachas e mais baixos na tarefa de plantação de amores-perfeitos.

No Quadro 3 podem ver-se os indicadores observados, ao nível da variável BEE, quando as crianças se encontravam a trabalhar em grupo. Em que foi possível concluir que as crianças evidenciavam níveis mais elevados de BEE quando o ambiente da sala de aula era positivo e se sentiam mais à vontade para expressarem e partilharem as suas opiniões e ideias. Também podemos compreender que estes níveis eram mais elevados em atividades que lhes traziam mais satisfação e prazer.

Quadro 3 – Análise dos indicadores de BEE (grupo)

Atividades	Descrição	Indicadores de BEE	Indicadores observados
“Cartaz medidas de capacidade” 2 de maio de 2017 Local: Sala de aula Intervenientes: Estagiárias e os alunos	Depois da abordagem às medidas de capacidade, os alunos criaram um pequeno pôster em que tinham de recortar e colar imagens de produtos de folhetos de supermercado com diferentes capacidade e dividi-las por três grupos (capacidade superior a 1L, igual a 1L e inferior a 1L).	Abertura e receptividade Flexibilidade Autoconfiança e autoestima	Nesta atividade as crianças exibiram ter prazer no trabalho que estavam a desenvolver, estas conseguiram dividir tarefas pelos vários elementos do grupo. Também foi possível perceber que existiu uma boa ligação entre os pares, pois foi notória a partilha de opiniões e de ideias. Ex.: Na execução deste trabalho foi possível perceber que os alunos já começavam a ouvir as ideias dos colegas sobre a maneira como deveriam organizar a exposição da informação nos cartazes.
“Confeção de bolachas” 10 de maio de 2017 Local: Sala de aula e sala dos professores Intervenientes: Estagiárias, professor cooperante e os alunos	Após uma breve introdução às medidas de massa, os alunos tiveram a oportunidade de confeccionarem bolachas em que teriam de seguir uma receita e executar todas as medições.	Assertividade Vitalidade	A confeção das bolachas revelou-se um momento de “pura” alegria e prazer, pois as crianças tiveram a oportunidade de executar uma atividade diferente. Estas foram capazes de exteriorizar confiança, em si próprias e nos seus colegas. Ex.: Na confeção das bolachas, as crianças foram capazes de se organizarem rapidamente, na distribuição das tarefas e também respeitaram a vez e o espaço dos colegas.
“Plantação de amores-perfeitos” 16 de maio de 2017 Local: Horta e sala de aula Intervenientes: Estagiárias e os alunos	Por grupo, à vez os alunos dirigiram-se para a horta de modo a colocarem terra nos “vasos recicláveis”, posteriormente, colocaram as sementes de amores-perfeitos nos respetivos vasos.	Tranquilidade Alegria Ligação consigo próprio	Durante todo o processo de plantação das sementes de amores-perfeitos, as crianças sentiram-se estimuladas e exibiram a sensação de felicidade, como foi possível perceber através das suas expressões faciais. Ex.: Durante a plantação de amores-perfeitos, os alunos cooperaram entre si, nomeadamente, alguns elementos do grupo 3, a IG, LR e o AP tiveram o cuidado de apanhar algumas sementes que tinham caído ao chão, pois que o seu canteiro fosse o mais bonito.

No Quadro 4 podemos verificar que os indicadores observados, ao nível da variável Implicação, quando as crianças estavam a trabalhar em grupo, foi-nos possível perceber crianças mostravam níveis mais elevados de I, quando podiam expressar a sua criatividade e as suas ideias e também quando lhes era dada a oportunidade de realizarem atividades fora da sala de aula.

Quadro 4 – Análise dos indicadores de I (grupo)

Atividades	Descrição	Indicadores Implicação	Indicadores observados
“Cartaz medidas de capacidade” 2 de maio de 2017 Local: Sala de aula Intervinentes: Estagiárias e os alunos	Depois da abordagem às medidas de capacidade, os alunos criaram um pequeno póster em que tinham de recortar e colar imagens de produtos de folhetos de supermercado com diferentes capacidade e dividi-las por três grupos (capacidade superior a 1L, igual a 1L e inferior a 1L).	Concentração Energia Complexidade e criatividade	Durante a concepção dos cartazes as crianças comunicaram entre si, estimulando e ainda foram capazes de mobilizar as suas capacidades, para poderem produzir um bom trabalho, incentivando a participação dos colegas. Estas ainda foram capazes de mobilizar as suas capacidades, para poderem produzir um bom trabalho. Ex.: Na execução deste trabalho os alunos foram capazes de dividir as tarefas, incentivando assim a participação de todos os elementos do grupo.
“Confeção de bolachas” 10 de maio de 2017 Local: Sala de aula e sala dos professores Intervinentes: Estagiárias, professor cooperante e os alunos	Após uma breve introdução às medidas de massa, os alunos tiveram a oportunidade de confeccionarem bolachas em que teriam de seguir uma receita e executar todas as medições.	Expressão facial e postura Persistência Precisão	Na confeção das bolachas, as crianças foram capazes de comunicar entre si e estimularam a participação dos seus colegas, estas ainda agiram com esforço e entusiasmo, durante todo o processo. Ex.: Nesta atividade os alunos cooperaram entre si, estiveram bastante atentos à participação dos colegas e davam-lhes conselhos. Estes também tiveram o cuidado de limpar as mesas e ainda quiseram ajudar a lavar a loiça, para além de auxiliarem na cozedura das bolachas.
“Plantação de amores-perfeitos” 16 de maio de 2017 Local: Horta e sala de aula Intervinentes: Estagiárias e os alunos	Por grupo, à vez os alunos dirigiram-se para a horta de modo a colocarem terra nos “vasos recicláveis”, posteriormente, colocaram as sementes de amores-perfeitos nos respetivos vasos.	Tempo de reação Expressão verbal Satisfação	Na plantação de amores-perfeitos, as crianças evidenciaram ter cuidado, na forma com iam distribuindo as sementes e comunicaram entre si ao longo de todo o processo. Ex.: Os grupos cooperaram entre si, dando instruções aos colegas sobre como deveriam espalhar as sementes.

No Quadro 5 podemos ver os indicadores observados, ao nível da variável BEE, de algumas crianças enquanto se encontravam a trabalhar em grupo. Pode concluir-se que as crianças demonstravam níveis mais elevados quando sentiam que pertenciam ao grupo e que as suas opiniões e ideias eram escutadas e apreciadas pelos colegas.

Quadro 5 – Análise dos indicadores de BEE (individual)

Atividades	Descrição	Indicadores de BEE	Indicadores observados
“Cartaz medidas de capacidade” 2 de maio de 2017 Local: Sala de aula Intervenientes: Estagiárias e os alunos	Depois da abordagem às medidas de capacidade, os alunos criaram um pequeno póster em que tinham de recortar e colar imagens de produtos de folhetos de supermercado com diferentes capacidade e dividi-las por três grupos (capacidade superior a 1L, igual a 1L e inferior a 1L).	Abertura e recetividade Flexibilidade Autoconfiança e autoestima	Nesta atividade o PL mostrou estar pouco recetivo à exposição do trabalho que os colegas tinham desenvolvido. Ex.: No decorrer das apresentações, o PL não estavam a respeitar os colegas e a cumprir com as regras que tinham sido estabelecidas.
“Confeção de bolachas” 10 de maio de 2017 Local: Sala de aula e sala dos professores Intervenientes: Estagiárias, professor cooperante e os alunos	Após uma breve introdução às medidas de massa, os alunos tiveram a oportunidade de confeccionarem bolachas em que teriam de seguir uma receita e executar todas as medições.	Assertividade Vitalidade	Durante esta atividade o DR revelou ter alguma dificuldade em gerir o seu entusiasmo, o que acabou por provocar mal-estar dentro do grupo. Ex.: O DR mostrou ter problemas com a divisão das tarefas, pois queria fazer várias tarefas em simultâneo.
“Plantação de amores-perfeitos” 16 de maio de 2017 Local: Horta e sala de aula Intervenientes: Estagiárias e os alunos	Por grupo, à vez os alunos dirigiram-se para a horta de modo a colocarem terra nos “vasos recicláveis”, posteriormente, colocaram as sementes de amores-perfeitos nos respetivos vasos.	Tranquilidade Alegria Ligação consigo próprio	Na atividade de plantação de amores-perfeitos, o DR mostrou-se pouco flexível e teve algumas dificuldades em adotar-se à situação que tinha sido apresentada. Ex.: Durante a plantação de amores-perfeitos o DR queixou-se da falta de espaço e do comportamento de alguns colegas, o que originou uma pequena discussão que foi prontamente resolvida.

No Quadro 6 constatamos os indicadores observados, ao nível da variável Implicação, de algumas crianças quando estavam a trabalhar em grupo. Podemos entender que as crianças revelavam níveis mais elevados de I, em atividades que eram desafiadas, sendo que agiam com empenho e alegria na sua realização, estas também mostravam satisfação quando podiam expressar a sua criatividade.

Quadro 6 – Análise dos indicadores de I (individual)

Atividades	Descrição	Indicadores Implicação	Indicadores observados
“Cartaz medidas de capacidade” 2 de maio de 2017 Local: Sala de aula Intervenientes: Estagiárias e os alunos	Depois da abordagem às medidas de capacidade, os alunos criaram um pequeno póster em que tinham de recortar e colar imagens de produtos de folhetos de supermercado com diferentes capacidade e dividi-las por três grupos (capacidade superior a 1L, igual a 1L e inferior a 1L).	Concentração Energia Complexidade e criatividade	Na conceção dos cartazes a MG esteve bastante focada na atividade, sendo evidente o esforço e energia empregues na sua execução. E ainda incentivou a participação dos colegas. Ex.: Nesta atividade a MG ajudou na organização e disposição da informação na cartolina e também incentivou a participação dos colegas.
“Confeção de bolachas” 10 de maio de 2017 Local: Sala de aula e sala dos professores Intervenientes: Estagiárias, professor cooperante e os alunos	Após uma breve introdução às medidas de massa, os alunos tiveram a oportunidade de confeccionarem bolachas em que teriam de seguir uma receita e executar todas as medições.	Expressão facial e postura Persistência Precisão	Na confeção das bolachas a MG esteve animada, sendo que investiu esforço e energia na realização da atividade. E também foi capaz de comunicar com os colegas. Ex.: Durante a divisão das tarefas a MG mostrou-se muito entusiasmada e comunicativa, sendo que estimulou a participação dos colegas.
“Plantação de amores-perfeitos” 16 de maio de 2017 Local: Horta e sala de aula Intervenientes: Estagiárias e os alunos	Por grupo, à vez os alunos dirigiram-se para a horta de modo a colocarem terra nos “vasos recicláveis”, posteriormente, colocaram as sementes de amores-perfeitos nos respetivos vasos.	Tempo de reação Expressão verbal Satisfação	Ao longo da plantação de amores-perfeitos, a IG exibiu ter bastante concentrada e empolgada com a atividade. Também foi notória a sua persistência e energia utilizadas na tarefa que estava a executar. Ex.: Na plantação de amores-perfeitos a IG esteve animada e ainda incentivou alguns membros do grupo a recolherem sementes que tivessem cuidado ao chão.

Conclusão

Com base na análise dos dados recolhidos, podemos concluir que existiu uma evolução gradual positiva sobre os vários aspetos que compuseram este estudo, como a aquisição de competências relacionais, de cooperação e de colaboração, particularmente no respeito pelas regras dos trabalhos de grupo e no espírito de compreensão e iniciativa. Contudo, existiu a necessidade de intervir na resolução de alguns conflitos, como a divisão de tarefas e a entreaajuda.

Numa fase inicial, os alunos ainda não sabiam quais eram os benefícios da aprendizagem cooperativa, sendo que demonstraram alguma objeção a trabalharem com os seus pares. Apesar de ainda persistir a dificuldade de resolução de conflitos, pareceu-nos que os alunos foram capazes de compreender a importância de distribuírem as tarefas e de partilharem responsabilidades.

Ao longo da nossa intervenção, percebemos que algumas das ideias negativas que os alunos tinham sobre a aprendizagem cooperativa/colaborativa, foram sendo “desconstruídas”, pois no final já eram capazes de manifestar sentimentos de satisfação e de estímulo acerca da sua aprendizagem. As crianças conseguiram ainda apontar algumas vantagens da introdução desta metodologia de trabalho, como a aceitação, a partilha de ideias e a aquisição de conhecimentos. Mas também mencionaram algumas desvantagens, como a ausência de cooperação/colaboração e de aceitação das ideias; o que suporta a conclusão de que ainda existem algumas lacunas a nível das competências sociais/cooperativas.

Conclusões e considerações finais

Introdução

Este capítulo apresenta as conclusões e implicações desta experiência formativa para a Prática Pedagógica. Inclui as considerações finais do projeto, por suporte os objetivos inicialmente estabelecidos.

Equacionamos ainda algumas dificuldades sentidas ao longo das intervenções, que constituíram limitações do projeto.

E refletimos sobre o impacto desta experiência no nosso desenvolvimento enquanto profissionais de educação.

Conclusões e implicações para a prática pedagógica

Na nossa perspetiva, numa fase inicial do projeto, os alunos exibiam diferentes ritmos de trabalho e pediam constantemente o nosso auxílio, demonstrado ter pouca autonomia na execução das atividades. Também começámos a perceber que havia alguma desmotivação e desinteresse por partes das crianças que terminavam as tarefas propostas mais rapidamente e solicitavam mais trabalho.

A implementação do trabalho cooperativo/colaborativo na sala de aula revelou ser uma medida muito importante no processo de aprendizagem das crianças, pois permitiu aumentar a sua motivação, o interesse e o esforço empregue na execução das tarefas, o que favoreceu a aquisição de novos conhecimentos, e o desenvolvimento de competências de toda a turma, mas particularmente dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Outro aspeto que importa ressaltar, é o facto de os alunos terem mostrado mais empenho no desenvolvimento das atividades, ou seja, uma maior implicação, evidenciando que os seus interesses tinham sido respondidos. Como medidas para aumentar o nível de implicação dos alunos, para além das que concretizámos, poderíamos ter implementado outras, como a criação de um conselho de turma e um diário de turma, na medida em que, através destas duas medidas, os alunos poderiam participar na tomada de decisões sobre o seu processo de ensino e aprendizagem, o que seguramente resultaria em mais elevados Bem-Estar Emocional e Implicação. O diário de turma, constituir-se-ia como uma estratégia de registo reflexivo das vivências da turma; funcionaria como um instrumento onde os alunos poderiam colocar questões, dar sugestões, fornecer *feedback* sobre as atividades experienciadas, ou até mesmo fazerem

chamadas de atenção para comportamentos ou atividades com as quais não tivessem concordado.

Neste contexto educativo, o trabalho cooperativo/colaborativo apresentou diversas vantagens, como por exemplo, o desenvolvimento de relações interpessoais positivas e construtivas; o estímulo da responsabilidade pelos outros; o incentivo à entreaajuda e à tolerância; a promoção do aumento da autoestima e o desenvolvimento de competências de comunicação oral (Arends, 1995).

Numa fase inicial das intervenções, sempre que um aluno pedia o nosso auxílio para resolver algum problema, procurámos dialogar como todos os elementos do grupo para que estes pudessem chegar a um acordo; com o passar das semanas, as crianças começaram a ser capazes de solucionar sozinhas os seus conflitos, e também adquiriram a prática de ajudar os colegas que estavam a ter mais dificuldade na realização de alguma tarefa.

Relativamente às competências de comunicação e aceitação da opinião do outro, pudemos verificar que estas foram bastante estimuladas, sendo visível esse efeito, por exemplo, na troca de ideias nos trabalhos de grupo, na distribuição e partilha de tarefas e na apresentação dos trabalhos à turma. A comunicação tornou-se numa ferramenta muito importante para os alunos, pois através do diálogo, do debate de ideias e da aceitação da opinião do outro, especialmente no contexto do pequeno grupo, conseguiram resolver os seus conflitos e superar as suas dificuldades. Também, através do trabalho cooperativo/colaborativo, os alunos puderam desenvolver atitudes críticas e o poder de argumentação, otimizando para isso, com o nosso apoio, as oportunidades de confrontarem ideias; de comunicarem entre si; de explicarem as suas perspetivas e de discutirem os seus pontos de vista.

Ao refletirmos sobre a nossa Prática Pedagógica, e ao confrontamos os resultados com a análise que efetuámos, percebemos que houve uma grande falha da nossa parte, por não termos aplicado um questionário de avaliação individual ou de grupo. Esta medida, para além de fornecer dados para apoiar e aprofundar a nossa própria reflexão/avaliação, teria oferecido às crianças uma oportunidade de reflexão sobre o vivido, de partilha (se feita em grupo) de perceções, conhecimentos e ideias emergentes, promovendo a metacognição sobre processos e produtos alcançados.

Em suma, o trabalho cooperativo/colaborativo proporcionou oportunidades para as crianças desenvolverem competências sociais como a entreaajuda, o respeito pela opinião

dos colegas e o poder argumentativo, para além de uma atitude cooperativa/colaborativa geral no dia-a-dia da turma.

Considerações Finais

O presente projeto foi norteado pela questão-problema que orientou todo o processo de investigação e intervenção: *Neste contexto, a metodologia de aprendizagem cooperativa e colaborativa ajudará os alunos a desenvolverem competências sociais básicas?* A partir desta, delineámos objetivos, que podem sintetizar-se na promoção de competências pessoais e sociais das crianças, designadamente, o respeito pelos colegas, a aceitação de opiniões e a partilha de ideias; as estratégias de trabalho cooperativo/colaborativo constituíram-se como os meios privilegiados de intervenção.

Procurámos guiar os nossos passos ao longo do processo, segundo uma dinâmica inspirada na investigação-ação, na medida em que mantivemos uma atitude contínua, de observação - reflexão/avaliação - ação, cada passo fundamentando o seguinte.

Buscámos indicadores de interdependência positiva nos grupos de aprendizagem cooperativa, através de observação empática e escuta ativa permanentes, e conhecer as opiniões dos alunos e do professor cooperante, sobre os processos e os produtos alcançados.

Também o processo de revisão bibliográfica foi importante para a realização do trabalho, essencial para compreendermos as questões que foram emergindo durante a intervenção, como por exemplo, a questão da organização do espaço, tempo e recursos, durante o trabalho colaborativo/cooperativo, de modo a otimizar as oportunidades de interação, partilha de ideias e ajuda. Durante a implementação do projeto, o professor cooperante esteve sempre disponível, apoiando-nos tanto ao nível prático (por exemplo, ajudando-nos a dispor as mesas e cadeiras da maneira mais proficiente para o trabalho em grupo), como ao nível mais teórico, refletindo connosco antes, durante e após a ação, ajudando a evocar o Saber teórico-prático relevante a uma determinada análise.

Durante a entrevista, o professor cooperante partilhou a sua opinião sobre esta metodologia de trabalho: salientou o facto de ser morosa e exigir do professor muita persistência, um trabalho continuado, na resposta às necessidades das crianças em crescimento e desenvolvimento, precisando de tempo de qualidade, com um adulto

disponível e atento, mediador da cultura humana e conhecedor dos processos e variáveis relevantes à construção de conhecimento, de modo a poder geri-los da melhor forma na sua intervenção junto das crianças, proporcionando a todas e a cada uma, oportunidades contingentes com o seu estilo de aprendizagem próprio e único.

Em retrospectiva, pensamos que as estratégias que colocámos em prática nos proporcionaram contexto para compreendermos o valor desta modalidade de intervenção na promoção da aprendizagem, não só das crianças por quem estivemos corresponsáveis, mas do nosso próprio processo de aprendizagem/desenvolvimento profissional docente.

Também as crianças, em traços gerais, fizeram um balanço muito positivo da sua experiência com esta modalidade de ensino e aprendizagem. No entanto, destacaram alguns momentos mais negativos, que ocorreram durante a realização dos trabalhos de grupo, como por exemplo, a dificuldade em dividirem tarefas e em aceitarem as ideias dos colegas. Contudo, apesar de as crianças os apontarem como aspetos negativos, consideramo-los positivos, pois sabemos que as crianças os superaram e com eles aprenderam.

Segundo Johnson e Johnson (2009, citado por Gillies, 2016), a aprendizagem cooperativa possibilita que os alunos fortaleçam competências que garantem benefícios a nível da concretização escolar, bem como do desenvolvimento pessoal e do bem-estar psicossocial. Esta metodologia de trabalho apoia-se na ação e na atuação dos grupos, consentindo a promoção de atitudes positivas, em relação aos conteúdos lecionados e à aprendizagem.

De acordo com Bessa e Fontaine (2002), a aprendizagem cooperativa é uma estratégia que possibilita que os alunos expandam as suas competências, para além da mera repetição dos conteúdos curriculares, viabilizando a evolução de competências como o espírito crítico e o respeito pelas diferentes opiniões.

Com a execução deste projeto, tivemos a oportunidade de observar e perceber que os alunos eram capazes de trabalhar de forma cooperativa/colaborativa em grupos de quatro a seis elementos; e de descobrir qual era o nosso papel nesse processo. No final, pudemos constatar que os alunos adquiriram competências pessoais, sociais, relacionais e cooperativas; ao longo das intervenções, as crianças revelaram mais segurança e autonomia na realização das atividades.

De maneira a incentivar comportamentos de cooperação/colaboração, procurámos colocar em prática diferentes abordagens, sendo que estas passaram pela modificação da composição dos grupos, pela alteração da organização do espaço e equipamento, pela variação das atividades segundo as diferentes áreas de conteúdo. Na maioria das atividades, conseguimos obter resultados satisfatórios; todavia, por vezes, as crianças exibiram comportamentos contrários aos que tinham sido estabelecidos nas regras do trabalho de grupo. Também procurámos estimular a sua autonomia, nomeadamente no que refere à resolução de conflitos entre os vários membros do grupo. O desenvolvimento desta competência levou algum tempo e foi desafiante; de salientar o facto de terem sido os próprios alunos os agentes de tomada de decisão dentro do grupo, como por exemplo, quanto à distribuição de tarefas pelos diferentes elementos.

Durante a planificação das atividades de trabalhos em grupo, procurámos garantir a interdependência nos grupos, uma vez que os vários elementos deveriam colaborar entre si, para garantirem o sucesso da atividade. O nosso objetivo era promover a compreensão de que lhes cabia uma responsabilidade individual na elaboração dos trabalhos. As crianças foram ganhando consciência da importância do seu desempenho, visível, nomeadamente, durante a apresentação do trabalho de grupo à turma, potenciada pelo *feedback* que recebiam dos outros grupos sobre o que poderiam melhorar.

Em traços gerais, a maior parte das crianças respeitou a divisão de tarefas, revelando tolerância e cooperação; também evidenciaram iniciativa e colaboraram na partilha de ideias.

Relativamente às limitações encontradas com a realização deste projeto, prendem-se com o facto de o tempo de implementação ser reduzido, sendo que sentimos alguma dificuldade na execução de certas atividades, por termos feito uma má gestão do tempo. No entanto, pensamos que, com o decorrer das intervenções, conseguimos superar esse desafio, sendo evidentes bons resultados ao nível da (melhoria da) mediação da turma e dos grupos de trabalho.

Outro problema foi o facto de não termos conseguido que os grupos realizassem uma avaliação individual e de grupo no final de cada atividade, o que fez com que não houvesse mais momentos de reflexão sobre os trabalhos, para além do *feedback* durante e logo após as apresentações à turma. A razão pela qual não colocámos em prática esta estratégia deve-se ao facto de inicialmente, esta não se encontrar estabelecida nas regras

do trabalho de grupo e posteriormente, devido a uma “pobre” gestão do tempo e aos diferentes ritmos de trabalho dos grupos, não termos conseguido assegurar informação sobre as atividades e sobre todos os grupos.

Futuramente, na nossa prática profissional docente, pretendemos adotar a modalidade de aprendizagem cooperativa/colaborativa nos contextos em que estivermos inseridas. Acreditamos verdadeiramente no seu potencial de otimização da formação pessoal e social das crianças, e dos processos de aquisição em todos os domínios do Saber que temos a missão de mediar. E nas oportunidades de reflexão e intervenção otimizada, essenciais ao desenvolvimento profissional, que proporciona aos docentes.

Referências bibliográficas

- Aires, I. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bivar, A. et al. (2013). *Programa e metas curriculares: Matemática ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H. et al. (2015). *Programas e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bruner, J. S. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Cochito, I. (2004). *Cooperação e aprendizagem*. Porto: ACIME.
- Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 7-28.
- Coutinho, C. (2016). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Damiani, M. (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Curitiba: Editora EFPR.
- Dias, A., (2015). *O ensino por investigação e a aprendizagem cooperativa no 1º CEB*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal
- Díaz-Aguado, M. (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, Albano (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

- Fraile, C. (1998). *Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Freixo, O. & Fontes, A. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gillies, R., (2014). Cooperative learning: Developments in research. *International Journal of Educational Psychology*, vol. 3(2), 125-140.
- Gillies, R., (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 41(3), 39-54.
- Graue, E., Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O Professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Marreiros, A., Fonseca, J., & Conboy, J. (2001). O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa. *Revista da Educação*, vol. X, No.2.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (2004) *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do ensino básico: Estudo do meio*. Departamento da Educação Básica.
- Pato, M. (2000). *Trabalho de grupo no ensino básico: Guia prático para professores*. Editora: Texto Editora.
- Pereira, C., Cardoso, A., & Rocha, J. (2015). O trabalho de grupo como fator ponteciador da integração curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Saber & Educar*, 20, 224-233. Retrieved from <http://revista.esep.pt/index.php/sabereducar/article/view/159/155>
- Pinho, E.M., Ferreira, C.A., & Lopes, J.P. (2013). As opiniões de professores sobre a aprendizagem cooperativa. *Revista Diálogo Educacional*, 13, 913-937.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R.; Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tran, V.D. (2013). Theoretical perspectives underlying the application of cooperative learning in classrooms. *International Journal of Higher Education*, vol.2, No.4.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (1948). *Declaração universal dos direitos humanos*. Assembleia Geral das Nações Unidas

Wagner, J. (1997). The unavoidable intervention of educational research: A framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation. *Educational Researcher*, 26 (7), 13-22.

Legislação

Decreto-lei nº 240/2001. Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário. Ministério da Educação.

Lei de Bases do Sistema Educativo - lei nº49/2005 de 30 de agosto (versão atualizada. 1ª versão – Lei nº 46/86, de 14 de outubro).

Anexos

Anexo 1 - Calendarização da atividades de grupo

Data	Atividade
14 de fevereiro	<ul style="list-style-type: none"> - Resolução de uma ficha de trabalho sobre as características do texto dramático. - Dramatização das histórias “A Carochinha” e “O freguês Caloteiro”, do livro “Robertices” de Luísa DaCosta.
22 de fevereiro	<ul style="list-style-type: none"> - Execução da ficha “Caça às medidas” sobre a medição do comprimento e da largura de vários pontos dispersos pela escola (recreio; biblioteca; entre outros).
15 de março	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamização de uma “feirinha”, em que tinham de “comprar” e “vender” produtos.
27 de março	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de uma ficha de matemática, em que a partir de imagens tinham de construir questões-problema.
28 de março	<ul style="list-style-type: none"> - Execução de uma ficha de matemática de criação de questões-problema, a partir de respostas que estavam escondidas na sala de aula.
29 de março	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de sólidos geométricos a partir de barras de sabão (manipulação de materiais não estruturados).
19 de abril	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimento das regras dos trabalhos de grupo para o funcionamento e o sistema de pontuação dos trabalhos de grupo. - Jogo da “Descoberta da palavra” (verbo, adjetivos e nomes).
26 de abril	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação dos diferentes géneros de texto.
2 de maio	<ul style="list-style-type: none"> - Criação do cartaz sobre as medidas de capacidade
8 de maio	<ul style="list-style-type: none"> - “Reconstrução” de um texto narrativo.
9 de maio	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de textos narrativos. - Construção do B.I. das plantas.
10 de maio	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação da construção do B.I. das plantas. - Confeção de bolachas (medidas de massa).
15 de maio	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de um quadro sobre as palavras derivadas.
16 de maio	<ul style="list-style-type: none"> - Plantação de amores-perfeitos.
17 de maio	<ul style="list-style-type: none"> - Criação do cartaz sobre a cadeia alimentar dos animais. - Construção do B.I. dos animais. - Apresentação do B.I. dos animais.

Anexo 2 - Planificação das atividades de grupo desenvolvidas no projeto

Data: 14 de fevereiro

Atividade	Resolução de uma ficha sobre as características do texto dramático e dramatização das histórias do livro “Robertices” de Luísa DaCosta.
Duração	180 minutos
Área curricular	Português
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente com o grupo; - Compreensão do texto; - Produção do discurso oral: dramatização; - Respeitar a opinião do outro.
Estratégia	<p>Primeiramente, começamos por fazer uma breve revisão das características do texto dramático. De seguida, foi apresentado o livro “Robertices” de Luísa DaCosta, e fizemos a leitura dramatizada da história “O freguês Caloteiro”.</p> <p>Após da leitura, os alunos tiveram a oportunidade de formar os próprios grupos de trabalho e iniciaram a resolução de uma ficha sobre a compreensão das peças. Depois da correção da ficha, os alunos retiraram à sorte de um saco o nome da peça que iriam representar sendo que estas poderiam ser “A Carochinha” ou “O Freguês Caloteiro”,</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de trabalho; - Livro “Robertices”, de Luísa DaCosta.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão da história, diferenciação entre as personagens (principais e secundárias), a estrutura e a ação; - Expressão corporal e oral.
Parâmetros a avaliar	<ul style="list-style-type: none"> - Respeito pelas orientações dadas; - Criatividade.

Data: 22 de fevereiro

Atividade	Execução da ficha de trabalho, intitulada “Caça às medidas”.
Duração	120 minutos
Área curricular	Matemática
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente em grupo; - Explorar as possibilidades e utilidades dos materiais de medição; - Relacionar as diferentes unidades de medida de comprimento do sistema métrico; - Respeitar a opinião do outro.
Estratégia	<p>Inicialmente, explicamos aos alunos as tarefas da atividade que consistia na medição do comprimento e da largura de vários pontos dispersos pela escola.</p> <p>Os alunos tiveram a hipótese de escolher os seus grupos de trabalho e depois entregamos as fichas de trabalho, com a lista de locais (recreio, laboratório, biblioteca e sala de aula) e objetos sobre os quais teriam de realizar as medições e antes de saírem da sala de aula (na companhia do adulto), os alunos fizeram uma estimativa do comprimento e largura dos materiais que iam medir.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas com tabelas; - Fita métrica; - Metro extensível; - Metro articulado; - Quadro branco.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão das medições efetuadas; - Saber medir distâncias e comprimentos utilizando as unidades do sistema métrico e efetuar conversões.
Parâmetros a avaliar	-Respeito pelas orientações dadas.

Data: 15 de março

Atividade	Dinamização de uma “feirinha”.
Duração	60 minutos
Área curricular	Estudo do Meio
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente com os colegas; - Desenvolver competências do domínio do português; - Saber manipular dinheiro (compra e venda de produtos); - Respeitar a opinião do outro.
Estratégia	<p>Durante a realização desta atividade os alunos foram divididos em cinco grupos, ou seja, cinco “barraquinhas” (duas de brinquedos, duas de livros e uma de material escolar). Posteriormente, foram dadas instruções sobre as tarefas que os alunos tinham de realizar, como a criação de uma tabela de preços, a organização dos produtos que iam vender e o preenchimento de uma ficha com a identificação da “barraquinha”, em que tinham feito as suas compras, o preço dos artigos comprados, a quantia monetária dada para efetuar a compra e o troco recebido.</p> <p>Na execução desta atividade todas as crianças tiveram a oportunidade de serem vendedores e clientes.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Mesas; - Brinquedos; - Material escolar; - Fichas de trabalho.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Contacto entre os alunos, na “compra” e “venda” de produtos. - Interação entre os grupos.
Parâmetros a avaliar	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar as orientações dadas.

Data: 27 de março

Atividade	Execução de uma ficha sobre a criação de questões-problema, a partir de imagens.
Duração	90 minutos
Área curricular	Matemática
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente com os colegas; - Criar problemas de até três passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar ou complementar; - Respeitar a opinião do outro.
Estratégia	<p>Para a realização desta atividade utilizamos a estratégia dos “caramelos de fruta” para formar os grupos de trabalho. Os alunos antes de entrarem na sala retiraram à sorte um rebuçado de fruta, que podia ter um dos seguintes sabores: morango, laranja, framboesa, limão e cereja. De seguida, dirigiram-se para a mesa que estava identificada com o sabor do rebuçado que tinham retirado.</p> <p>Na execução desta atividade foram projetadas imagens, sobre as quais os alunos tinham de construir questões-problemas e resolvê-las, foi dada a oportunidade dos alunos partilharem as suas perguntas e solucioná-las com a turma.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> -Caderno diário; - <i>Datashow</i>; -Quadro branco; -PC.
Avaliação	- Criação de questões-problemas, a partir dos dados fornecidos.
Parâmetros a avaliar	<ul style="list-style-type: none"> - Respeito pelas orientações dadas; - Criatividade.

Data: 28 de março

Atividade	Realização de uma ficha sobre a criação de questões-problema, a partir de respostas.
Duração	90 minutos
Área curricular	Matemática
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente com os colegas; - Criar problemas de até três passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar ou complementar; - Respeitar a opinião do outro.
Estratégia	Nesta atividade os alunos tinham de criar questões-problemas e resolvê-las, a partir de respostas que estavam escondidas na sala. Cada grupo procurou por duas respostas, perfazendo ao total de doze, estes ainda tiveram de preencher uma ficha com a resposta que tinham encontrado, a pergunta inventada e a resolução do problema.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> -Caderno diário; -Fichas de registo; -Quadro branco.
Avaliação	- Criação de questões-problemas, a partir dos dados fornecidos.
Parâmetros a avaliar	<ul style="list-style-type: none"> - Respeito pelas orientações dadas; - Criatividade.

Data: 29 de março

Atividade	Construção de sólidos geométricos, a partir de barras de sabão.
Duração	90 minutos
Área curricular	Matemática
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente com os colegas; -Distinção de sólidos geométricos (poliedros e não poliedros);

	- Respeitar a opinião do outro.
Estratégia	<p>Após uma breve revisão acerca dos sólidos geométricos (poliedros e não poliedros) e dos termos “vértice”, “aresta” e “face”. Os alunos tiveram a hipótese de construir sólidos geométricos a partir de barras de sabão (manipulação de materiais não estruturados).</p> <p>Ao longo da atividade os alunos foram seguindo as indicações dadas no guião de exploração e ainda preencheram uma folha de registo em que tinham de indicar o nome dos sólidos e o número de “vértices”, “arestas” e “faces”.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro branco; - Guiões; - Ficha de registo; - Barras de sabão; - Facas de plástico.
Avaliação	- Exploração e estabelecimento de conexões entre os conceitos de vértice, aresta e face, bem como a classificação e caracterização de sólidos geométricos.
Parâmetros a avaliar	<ul style="list-style-type: none"> - Respeito pelas orientações dadas; - Utilização correta dos termos “vértice”, “aresta” e “face”;

Data: 19 de abril

Atividade	Estabelecimento das regras dos trabalhos de grupo
Duração	60 minutos
Área curricular	Português e Estudo do Meio
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar a comunicação e a atitude crítica; - Desenvolver a escrita.
Estratégia	Neste dia, foi introduzida na sala de aula a metodologia de aprendizagem cooperativa, em que explicamos a sua importância (propondo aos alunos a criação de regras para o funcionamento dos trabalhos de grupo, que posteriormente ficaram expostas na sala de aula), estes tiveram a

	oportunidade de refletir e dar o seu contributo.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Caderno diário; - Quadro branco; - Material de escrita.
Avaliação	- Participação e discussão das regras adequadas aos trabalhos de grupo.
Parâmetros a avaliar	<ul style="list-style-type: none"> - Correção ortográfica e de sintaxe; - Respeito pelas orientações dados.

Atividade	Jogo “Descoberta da palavra”
Duração	120 minutos
Área curricular	Português
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente com o grupo; - Conhecer as propriedades das palavras; - Reconhecer as classes de palavras.
Estratégia	Em grupos provisórios, à vez cada aluno retirou aleatoriamente um cartão que podia conter um adjetivo, um nome ou um verbo, posteriormente, as crianças deram pistas sobre a palavra que lhes calhado, através da utilização de gestos que representassem a ação ou de outras estratégias como o recurso à análise morfológica, para que os restantes elementos do grupo pudessem descobrir as palavras.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro branco; - Caderno diário; - Cartões com verbos, adjetivos e nomes (coletivos, comuns e próprios); - Material de escrita.
Avaliação	- Compreensão sobre o significado das palavras.
Parâmetros a avaliar	<ul style="list-style-type: none"> - Respeito pelas orientações dadas; - Domínio das propriedades das palavras.

Data: 26 de abril

Atividade	Diferentes géneros de texto
Duração	90 minutos
Área curricular	Português
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente com o grupo; - Identificar as características de cada texto (narrativo, poético, informativo, descritivo e dramático); - Desenvolver a escrita; -Trabalhar a atenção, concentração e memória.
Estratégia	Após a divisão dos alunos pelos respetivos grupos de trabalho, foi pedido que estes retirassem um papel que poderia conter um género de texto (informativo, descritivo, narrativo, poético e dramático), em que os alunos tinham de identificar o tipo de texto, as características e ilustrar as personagens.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de trabalho; - Caderno diário; - Folhas pautadas; -Quadro branco.
Avaliação	- Identificar as características dos diferentes géneros textuais.
Parâmetros a avaliar	<ul style="list-style-type: none"> - Correção ortográfica e de sintaxe; - Respeito pelas orientações dadas.

Data: 2 de maio

Atividade	Cartaz medidas de capacidade
Duração	40 minutos
Área curricular	Matemática
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente com o grupo; - Relacionar as diferentes unidades do sistema métrico; -Trabalhar com atenção, concentração e memória.
Estratégia	Depois da abordagem às medidas de capacidade os alunos realizaram uma pequena atividade, em que tinham de recortar imagens de produtos de folhetos de supermercado com diferentes capacidades e colá-las numa cartolina, que estava

	dividida em três grupos (capacidade superior a 1L, igual a 1L e inferior a 1L), no final os alunos apresentaram os seus trabalhos à turma.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Cartolinas; -Folhetos de supermercados; - Caderno diário; - Quadro branco; - Tesoura; -Cola.
Avaliação	- Compreender e identificar as medidas de capacidade através da atividade descrita
Parâmetros a avaliar	- Respeito pelas orientações dadas.

Data: 8 de maio

Atividade	“Reconstrução” de um texto narrativo
Duração	90 minutos
Área curricular	Português
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente com o grupo; - Ler e ouvir ler textos literários; - Respeitar a opinião do outro.
Estratégia	Por grupo, os alunos escolheram à sorte um envelope que continha um texto narrativo recortado em várias partes, que tinham de colocá-las na ordem correta. Posteriormente, no caderno diário fizeram a cópia desse texto e no final leram os seus textos e realizaram cinco questões para colocar aos restantes grupos.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Envelopes; - Diversos textos narrativos; - Caderno diário; - Cartolinas; - Cola;
Avaliação	- Construção e interpretação de textos narrativos.

Parâmetros a avaliar	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimentos sobre as características do texto narrativo; - Respeito pelas orientações dadas.
-----------------------------	---

Data: 9

Atividade	Criação de textos narrativos
Duração	120 minutos
Área curricular	Português
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente com o grupo. - Desenvolver a escrita. - Inventar histórias a partir de dados (espaço, tempo, personagens e ações). - Respeitar a opinião do outro.
Estratégia	<p>Neste dia os alunos tiveram a oportunidade de criar uma história, através da utilização de diversos cartões que detinham várias indicações como introduções, desenvolvimentos, personagens, tempos e espaços (diferenciados por cores), cada grupo retirou à vez um cartão da “Casa das histórias” (total de cinco cartões).</p> <p>Primeiramente, escreveram nos seus cadernos diários o texto que tinham concebido e no final transcreveram-no para uma folha A3 e apresentaram as suas histórias à turma.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas A3; - Cadernos diários; - Cartões; - Casa das histórias.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Criatividade na construção e interpretação de textos narrativos.
Parâmetros a avaliar	<ul style="list-style-type: none"> - Correção ortográfica e de sintaxe; - Respeito pelas orientações dadas.

Data: 9 e 10 de maio

Atividade	Construção do BI das plantas
Duração	120 minutos
Área curricular	Estudo do Meio
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente com o grupo; - Identificar alguns fatores do ambiente que condicionam a vida das plantas (água, ar, luz, temperatura, sol); - Respeitar a opinião do outro; - Desenvolver a escrita.
Estratégia	Depois de escolherem a planta sobre a qual iriam trabalhar, os alunos iniciaram uma pesquisa na internet, de forma a puderem preencher os vários espaços do BI da sua planta (origem, nome científico, características, curiosidades, etc.).
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Computadores; - B.I. das plantas.
Avaliação	- Reconhecer e compreender as características das plantas.
Parâmetros a avaliar	<ul style="list-style-type: none"> - Correção ortográfica e de sintaxe; - Respeito pelas orientações dados.

Data: 10 de maio

Atividade	Confeção de bolachas
Duração	120 minutos
Área curricular	Matemática
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente com o grupo; - Realizar pesagens; - Respeitar a opinião dos outros.
Estratégia	<p>Após uma breve introdução às medidas de massa, os alunos tiveram a hipótese de confeccionarem bolachas em que tinham de seguir uma receita e executar todas as medições.</p> <p>No final, concretizaram exercícios sobre a receita elaborada e criaram questões para os outros grupos.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Recipientes de plástico; - Manteiga;

Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Açúcar; - Farinha; - Fermento em pó; - Essência de baunilha; - Caderno diário.
Avaliação	- Concretização do processo da receita e interpretação de exercícios relacionados com a mesma.
Parâmetros a avaliar	<ul style="list-style-type: none"> - Atenção às instruções da receita; - Respeito pelas orientações dados.

Data: 15 de maio

Atividade	Quadro sobre as palavras derivadas
Duração	90 minutos
Área curricular	Português
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente com o grupo; - Compreender processos de formação e de organização do léxico; - Identificar afixos de uso mais frequente; - Produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos.
Estratégia	Após uma breve revisão sobre as palavras derivadas por sufixação e prefixação, foi fornecida a cada grupo uma lista de palavras primitivas e derivadas em que tinham de selecionar as palavras derivadas e criar outras palavras derivadas através das primitivas. Posteriormente, colocaram as palavras que tinham descoberto numa cartolina que estava dividida por palavras por sufixação, prefixação e complexas.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Caderno diário; - Cartolinas; - Lista de palavras; - Velcro.
Avaliação	- Compreender quais as palavras derivadas e reconhecer a distinção entre as derivadas e as simples.
Parâmetros a	- Correção ortográfica.

avaliar	<ul style="list-style-type: none"> - Riqueza de ideias. - Respeito pelas orientações dados.
----------------	---

Data: 16 de maio

Atividade	Plantação de amores-perfeitos
Duração	90 minutos
Área curricular	Estudo do meio
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente com o grupo; - Respeitar a opinião do outro; - Realizar experiências e observar formas de reprodução das plantas (germinação das sementes).
Estratégia	<p>Por grupo, à vez os alunos dirigiram-se para a horta de modo a colocarem terra nos “vasos recicláveis”, feitos a partir de garrações de plástico. De volta, à sala de aula puseram as sementes de amores-perfeitos nos respectivos vasos.</p> <p>Os alunos estavam à espera da sua vez de plantaram os amores-perfeitos, resolveram e corrigiram fichas de Estudo do Meio acerca da temática das plantas.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> -Garrações de plástico; - Terra; - Sementes de amores-perfeitos
Avaliação	- Reconhecer e compreender as caraterísticas das plantas.
Parâmetros a avaliar	- Respeito pelas orientações dados.

Data: 17 de maio

Atividade	Cartaz sobre a cadeia alimentar dos animais BI dos animais
Duração	120 minutos
Área curricular	Estudo do Meio
	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente com o grupo; - Respeitar a opinião do outro; - Compara e classificar animais segundo as suas caraterísticas

Objetivos	<p>externas e modo de vida;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construir cadeias alimentares simples; - Identificar alguns fatores do ambiente que condicionam a vida dos animais (água, ar, luz, temperatura, sol).
Estratégia	<p>Neste dia os alunos puderam visualizar três pequenos vídeos pertencentes ao filme “Madagáscar”, cujo principal foco era a cadeia alimentar dos animais. Depois, à vez um elemento de cada grupo selecionou aleatoriamente um dístico com uma espécie animal, em que tinham de fazer a correspondência entre os animais e o seu tipo de alimentação (carnívoros, insetívoros, herbívoros, granívoros e omnívoros).</p> <p>Para finalizar a atividade, os grupos retiraram à sorte um animal sobre o qual tinham de preencher o seu BI com informação fornecida antecipadamente e apresentaram-nos à turma.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> -Cartolinas; - <i>Datashow</i>; - Computador; - Folhas de pesquisa de informação sobre os animais; - Dísticos com animais; - BI dos animais.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e compreender as características dos animais.
Parâmetros a avaliar	<ul style="list-style-type: none"> - Respeito pelas orientações dadas.

Anexo 3 - Registos de observação das atividades de grupo

Data: 14 de fevereiro

Atividade	Resolução de uma ficha sobre as características do texto dramático e dramatização das histórias do livro “Robertices” de Luísa DaCosta.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente com o grupo; - Compreensão do texto; - Produção do discurso oral: dramatização; - Respeitar a opinião do outro.
Observação	<p>Relativamente, à organização dos grupos de trabalho esta foi um pouco confusa, devido à disposição da sala (estava organizada em três filas), sendo que nos apercebemos da importância de que numa próxima intervenção termos de dispor as mesas e as cadeiras de outra maneira com o intuito de facilitar o contato entre os alunos.</p> <p>Na resolução da ficha de compreensão das histórias do livro “Robertices”, apenas um grupo revelou ter algumas dificuldades de concentração, visto que não estavam a elaborar o trabalho solicitado e culpavam-se uns aos outros. Perante esta situação foi necessário chamar a atenção dos alunos, uma vez que estavam mais preocupados em selecionar as personagens que queriam representar, do que na realização da ficha.</p> <p>Os alunos revelaram grande entusiasmo na representação das peças, sendo que houveram alguns grupos/alunos que se distinguiram mais que outros, uma vez que para além de seguirem as didascálicas, também deram um “toque” pessoal à personagem que estavam a representar.</p>
Reflexão	<p>Durante a organização dos grupos de trabalho percebermos que a disposição das mesas e das cadeiras, é importante para facilitar a comunicação, a interação e a ajuda.</p> <p>Outro problema que surgiu foi o facto de termos dito que quando terminassem a resolução da ficha, estes iriam dramatizar as peças o que acabou por causar algum alvoroço.</p>

Data: 22 de fevereiro

Atividade	Execução da ficha de trabalho, intitulada “Caça às medidas”.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente em grupo; - Explorar as possibilidades e utilidades dos matérias de medição; - Relacionar as diferentes unidades de medida de comprimento do sistema métrico; - Respeitar a opinião do outro.
Observação	<p>Durante a organização dos grupos de trabalho, solicitamos a ajuda de um elemento de cada grupo para que nos ajuda-se na mediação dos grupos (organização das filas, distinuição dos materiais e a gerir o ruído) para que assim, pudessem prestar atenção às instruções que estavam a ser dadas sobre a execução da tarefa.</p> <p>Outra estratégia, utilizada para que os grupos acalmassem antes de saírem da sala foi pedir que comesçassem a preencher a tabela com o valor estimado dos objetos que iam medir, depois do preenchimento dessa coluna, os alunos começaram a sair da sala acompanhados por um adulto.</p> <p>Na realização desta atividade, foi possível perceber que os alunos cooperam entre si, sendo que se respeitaram e deram a oportunidade de todos participarem, contudo, existiram alguns aspetos que precisavam de ser melhorados, como por exemplo, se estes não cumprirem as regras que tinham sido estabelecidas deveriam regressar para a sala.</p>
Reflexão	<p>Os alunos pareceram ter apreciado a atividade de “Caça às medidas”, uma vez que tiveram oportunidade de sair da sala e aplicar conhecimentos que tinham adquirido anteriormente.</p> <p>Enquanto, futuras profissionais de educação percebemos a importância de promover situações desafiantes, que permitam a participação da criança na atividade que está a ser desenvolvida.</p>

Data: 15 de março

Atividade	Dinamização de uma “feirinha”.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente com os colegas; - Desenvolver competências do domínio do português; - Saber manipular dinheiro (compra e venda de produtos); - Respeitar a opinião do outro.
Observação	<p>Um erro cometido na realização desta atividade foi o facto de não termos abdicado da aula de português, para prepara a “feirinha”, de modo a explicarmos a sua intenção, a estabelecer as regras de organização das “barraquinhas”, do preenchimento da ficha de registo e da tabela de preços dos produtos e também para formar os grupos de trabalho.</p> <p>Na realização desta atividade, os grupos de trabalhos foram estalecidos por nós as professoras estagiárias, o que acabou por gerar algumas queixas. Todavia, os alunos mostraram-se muito implicados na realização da atividade, sendo que conseguiram organizar com alguma rapidez as suas “barraquinhas” com as tabelas de preços e os produtos que iam vender. Também foi possível perceber o espírito empreendedor de alguns alunos, quando compravam produtos para depois venderem-nos nas suas “barraquinhas”.</p>
Reflexão	O facto de não termos aproveitado parte do período da manhã para explicarmos as regras da atividade de comércio local, fez com os alunos não tivessem pouco tempo para desfrutar da atividade, uma vez que tiveram de executar várias tarefas num curto período de tempo.

Data: 27 de março

Atividade	Execução de uma ficha sobre a criação de questões-problema, a partir de imagens.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente com os colegas; - Criar problemas de até três passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar ou complementar; - Respeitar a opinião do outro.
	Antes de darmos início as aulas mudamos a disposição das mesas e

Observação	<p>das cadeiras, organizado-as em grupos de trabalho. Na entrada para a sala os alunos retiraram à sorte um rebuçado de fruta e depois sentaram-se na mesa que estava marcada com a fruta que lhe tinha calhado.</p> <p>Durante a realização da atividade de criação de questões-problemas e resolução das mesmas a partir de imagens (fornecidas), houve um problema com visualização do PowerPoint, pois a informação não estava legível e como forma de contornar esta situação optamos por passar os conteúdos para o quadro, esta situação acabou por provocar algum alvoroço.</p>
Reflexão	<p>A estratégia de formação dos grupos de trabalho, através da utilização de rebuçados de fruta, revelou-se um erro pois os alunos ficaram bastante agitados.</p> <p>Na resolução dos problemas poderíamos ter sido mais rápida, visto que os alunos estavam a trabalhar em grupo e por essa razão demoravam menos tempo a executar os problemas.</p>

Data: 28 de março

Atividade	Realização de uma ficha sobre a criação de questões-problema, a partir de respostas.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente com os colegas; - Criar problemas de até três passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar ou complementar; - Respeitar a opinião do outro.
Observação	<p>No início da atividade deveríamos ter frisado bem as regras, pois houveram alunos que saíram dos lugares à procura de pistas sem saber o que é que tinham de fazer com as mesmas.</p> <p>No decorrer desta atividade, houve apenas um grupo com qual foi necessário prestar uma maior atenção, devido a um pequeno conflito. Também houve um problema com a gestão do tempo uma vez que os grupos mais rápidos tiveram de esperar pelos colegas.</p> <p>No entanto, esta atividade poderia ser melhorada através da redação das questões-problema criadas pelos alunos no computador, que</p>

	<p>posteriormente eram projetadas no quadro interativo e a sua resolução continuava a ser feita no quadro.</p> <p>Outra forma de dinamizarmos a atividade passaria por pedir desde o início que cada grupo procura-se duas pistas e que as resolvessem em grupo e posteriormente partilhassem com os colegas.</p>
Reflexão	<p>Os alunos pareceram ter gostado desta atividade, pois estavam muito animados em terem de procurar as pistas.</p> <p>Durante a realização da atividade foi possível perceber que houveram alunos que não seguiram as instruções que foram dadas, pois não registaram nas fichas as questões-problemas que foram criadas pelos colegas</p>

Data: 29 de março

Atividade	Construção de sólidos geométricos, a partir de barras de sabão.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente com os colegas; -Distinção de sólidos geométricos (poliedros e não poliedros); - Respeitar a opinião do outro.
Observação	<p>A atividade começou muito bem, mas depois tornou-se complicado mediar a turma e gerir a execução das tarefas, devido à brincadeira e ao alvoroço que se fez sentir na sala. Por várias vezes tentamos chamar a atenção dos alunos, de forma a fornecermos informação essencial à continuação da atividade, no entanto, o nosso esforço não pareceu nutrir qualquer efeito na atitude dos alunos.</p> <p>Na realização desta atividade houveram alguns erros cometidos, um deles foi facto de não termos frisado as explicações das tarefas e o preenchimento das fichas.</p> <p>Outro problema, esteve relacionado com a preparação da sala, uma que deveríamos ter pedido aos alunos para guardarem os seus materiais e protegido as mesas com jornal.</p>
	<p>Antes de darmos início à atividade deveríamos ter reforçado as regras e as indicações sobre as várias tarefas que teriam de desenvolver.</p> <p>Os alunos pareceram estar bastante entusiasmados com a atividade de construção dos sólidos geométricos, uma vez que tiveram a</p>

Reflexão	<p>oportunidade manipulação de materiais não estruturados, neste caso barras de sabão.</p> <p>Outro aspeto que poderia ter melhorado a execução desta atividade, passariam por darmos um guião mais pequeno (apenas com a divisão da barra em 3 cubos ou colocar os grupos a fazerem divisões diferentes).</p>
-----------------	--

Data: 19 de abril

Atividade	Estabelecimento das regras dos trabalhos de grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar a comunicação e a atitude crítica; - Desenvolver a escrita.
Observação	<p>Relativamente, às regras do trabalho de grupo, alguns alunos mostraram ter consciência sobre as suas falhas, sendo que o DF destacou que no futuro vão ter de trabalhar com outras pessoas que não são os seus amigos. Estes também pareceram compreender o facto de terem de deixar as suas diferenças de lado, para conseguirem alcançar o sucesso na efetuação dos trabalhos.</p> <p>Na construção das regras da sala de aula, de modo geral, os alunos revelaram estar entusiasmados e contribuíram com várias ideias, a certa altura a MG pediu aos colegas para pararem de dar ideias, pois estava cansada de escrever.</p> <p>Durante a atribuição de pontos para as regras, foi necessário chamar à atenção para a agitação que se fazia sentir e organizar um sistema de votos democrático, os alunos colocavam o dedo no ar sempre que era dito o número (os valores variavam de 1 a 10) que queriam atribuir a cada regra, no decorrer deste processo o PL influenciou os colegas, pois dizia-lhes a quantidade de pontos que estes deveriam atribuir, a MG protestou perante esta situação, pois os colegas não estava a pensar por si próprios.</p>
Reflexão	Na construção das regras da sala de aula, os alunos manifestaram ter consciência sobre as suas falhas e contribuíram com várias ideias para a criação das regras dos trabalhos de grupo.

Atividade	Jogo “Descoberta da palavra”
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente com o grupo; - Conhecer as propriedades das palavras; - Reconhecer as classes de palavras.
Observação	Os alunos evidenciaram ter gostado do jogo de descoberta da palavra, estes inicialmente, demonstraram ter alguma dificuldade em descrever a palavra, que tinha retirado através da análise morfológica, sendo que posteriormente passaram a utilizar a mímica, e de outros estratégias como os antónimos ou as três conjugações dos verbos, para que os elementos do seu grupo descobrissem as palavras.
Reflexão	Alguns grupos de trabalho iam dando dicas aos colegas sobre como poderiam dar as indicações, perante a palavra que tinham retirado.

Data: 26 de abril

Atividade	Diferentes géneros de texto
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente com o grupo; - Identificar as características de cada texto (narrativo, poético, informativo, descritivo e dramático); - Desenvolver a escrita; -Trabalhar a atenção, concentração e memória.
Observação	<p>Durante a realização dos trabalhos de grupo registaram-se algumas diferenças, nomeadamente, os diferentes ritmos de trabalho. Sendo que tivemos a necessidade de criar mais tarefas para realizarem, como a criação de uma história com personagens do texto que tinham trabalhado anteriormente.</p> <p>Na execução desta atividade houveram dois grupos que se destacaram pela negativa, estes foram o grupo 5, que não tinha terminado todas as tarefas, apesar de termos tentando mediar todos os conflitos que surgiram ao longo da produção do trabalho e o grupo 4, que não seguiram as instruções que foram dadas para a criação da história, nomeadamente, não utilizaram as personagens que tinham sido estabelecidas e também não fizeram o texto no tempo que tinha sido estabelecido, estes produziram-no durante a apresentação dos</p>

	<p>textos dos colegas, apesar de terem sido chamados à atenção para não o fazerem.</p> <p>Na apresentação dos textos à turma, alguns grupos não foram justos, uma vez que atribuíram pontuação máxima aos amigos e não ao trabalho que estes tinham realizado, de forma a amenizar estas situações, nós as professoras estagiárias e o professor cooperante também atribuímos pontuação aos trabalhos, desta forma os alunos puderam começar a perceber que as suas ações tinham consequências.</p>
Reflexão	<p>Alguns grupos começaram a trabalhar em cooperação, discutiram ideias e auxiliaram-se ao longo de todo o processo. Todavia, houveram grupos que não conseguiram colocar em prática estratégias que lhes permitissem melhor o seu desempenho, como por exemplo, o grupo 5 que teve muitas dificuldades em chegar a um acordo sobre como é que deveriam executar a tarefa e o grupo 4 que não respeitou as regras que tinham sido estabelecidas para realização da atividade.</p> <p>Um erro cometido foi não termos lembrado as alunos das regras dos trabalhos de grupo, apesar destas estarem afixadas na parede. Também pensamos que é importante saber atuar consoante perante as situações que nos são apresentadas e reagir de acordo com cada situação, e saber mediá-las da melhor forma.</p>

Data: 2 de maio

Atividade	Cartaz sobre as medidas de capacidade
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente com o grupo; - Relacionar as diferentes unidades do sistema métrico; -Trabalhar com atenção, concentração e memória.
Observação	<p>Antes de darmos início à realização da tarefa, tivemos o cuidado de reforçar as regras dos trabalhos de grupo. Na execução deste trabalho foi possível perceber que os alunos já dividiam as tarefas (recorte, colagem e organização da informação), estes também ouviram as ideias dos colegas sobre como poderiam organizar os seus cartazes.</p> <p>No decorrer das apresentações, foi preciso chamar atenção de alguns</p>

	grupos que não estavam a respeitar os colegas. No entanto, durante a atribuição da pontuação, os grupos foram justos e perceberam que as suas atitudes tinham consequências (perda de pontos), caso não seguissem as regras que tinham sido estabelecidas.
Reflexão	<p>Na realização desta atividade não tivemos muitos problemas, visto que no início da mesma reforçamos as regras dos trabalhos de grupo. Porém, podemos perceber que os grupos tinham ritmos de trabalho bastante distintos.</p> <p>Como forma de melhorar a atribuição e perda de pontuação para a execução das atividades, pensamos que deveriam existir cartões (verde, vermelho e amarelo), como forma de despertar a atenção dos grupos para o cumprimento ou não das regras.</p>

Data: 8 de maio

Atividade	“Reconstrução” de um texto narrativo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente com o grupo; - Ler e ouvir ler textos literários; - Respeitar a opinião do outro.
Observação	<p>Os alunos não revelaram quaisquer dificuldades na “reconstrução” dos textos narrativos, estes discutiram as suas ideias sobre qual era a ordem correta das várias partes do texto e sempre que tinham alguma dúvida colocavam o dedo no ar.</p> <p>O único problema desta atividade foi facto de existir apenas um exemplar do texto o causou algum distúrbio, pois a maioria dos grupos não conseguiu arranjar estratégias que permitisse que todos os elementos do grupo copiassem o texto em simultâneo, foi necessário mediar estas situações.</p>
Reflexão	<p>No final do tempo estipulado para a realização da atividade, apenas o grupo 3 conseguiu concluir todas as tarefas pedidas, durante a execução da cópia do texto tiveram o cuidado de eleger um elemento do grupo para ler o texto, enquanto o escrevia para que assim todos pudessem acompanhar a cópia do texto.</p>

Data: 9 de maio

Atividade	Criação de textos narrativos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente com o grupo. - Desenvolver a escrita. - Inventar histórias a partir de dados (espaço, tempo, personagens e ações). - Respeitar a opinião do outro.
Observação	<p>De modo geral, na criação dos textos narrativos os grupos demonstraram ter muita criatividade, no entanto foi preciso auxiliar alguns grupos na mediação das ideias. Este momento com os grupos revelou-se fundamental, visto que podemos dar um incentivo extra, sobretudo, para os alunos mais tímidos, nomeadamente, o MA e o ML, de modo a que partilhassem as suas ideias com o restante grupo.</p> <p>Na apresentação dos textos narrativos, a grande maioria dos alunos pareceu estar atenta aos colegas. Porém, durante a atribuição da pontuação e justificação da mesma acabou por existir um pequeno conflito por parte de alguns alunos não conseguiram gerir da melhor forma as críticas, neste caso, enriquecedoras.</p>
Reflexão	<p>Como professoras estagiárias devemos ter em especial atenção os casos dos alunos mais envergonhados, para que estes adquiram confiança e assim comecem a comunicar e a participar mais regularmente nos trabalhos.</p> <p>Na atribuição da pontuação, foi importante que os alunos justificassem o porquê de estarem a dar aquela pontuação, para que estes pudessem melhorar nos próximos trabalhos.</p>

Data: 9 e 10 de maio

Atividade	Construção do BI das plantas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente com o grupo; - Identificar alguns fatores do ambiente que condicionam a vida das plantas (água, ar, luz, temperatura, sol); - Respeitar a opinião do outro; - Desenvolver a escrita.

Observação	<p>Na construção do BI das plantas, a maioria dos grupos teve dificuldade em escolher a planta que queriam trabalhar, pois nem todos os elementos do grupo estavam de acordo, mas, felizmente acabaram por chegar a um consenso.</p> <p>De modo geral, os alunos conseguiram cooperar entre si, todavia, registaram-se alguns conflitos, como por exemplo, os elementos do grupo 1 queixaram-se do comportamento do DR, que aproveitou o facto de estar no computador para brincar, sendo que houve a necessidade de existir um acompanhamento contínuo do grupo no decorrer da atividade, pois sempre que nos afastávamos havia motivo de burburinho e distração.</p> <p>Por sua vez, no grupo 4 a IG demonstrou-se bastante intolerante e não respeitou uma decisão tomada pela maioria dos colegas, que quis trocar a planta que estavam a trabalhar, uma vez que não estavam a conseguir encontrar toda a informação necessária para o preenchimento do BI, esta recusou-se a trabalhar e não prestou atenção as nossas chamadas de atenção (regras), e no final o grupo dividiu-se e a LR juntou-se à IG para que esta pudesse trabalhar.</p>
Reflexão	<p>A maioria dos grupos conseguiu respeitar as regras, sendo que dividiram tarefas e entreajudaram-se durante a pesquisa, sempre que tinham alguma dúvida colocavam o dedo no ar.</p>

Data: 10 de maio

Atividade	Confeção de bolachas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente com o grupo; - Realizar medições; - Respeitar a opinião dos outros.
Observação	<p>Na confeção das bolachas, os alunos distribuíram as tarefas entre si e respeitaram todas as indicações. No entanto, o grupo 1 que demonstrou ter problemas na divisão de tarefas, visto que vários elementos queriam realizar as tarefas em simultâneo, o que levou a uma mediação da atividade mais próxima do grupo.</p> <p>No decorrer da atividade houveram alguns alunos que pediram para</p>

	ajudar a lavar a loiça e a limpar as mesas, para além de auxiliarem na cozedura das bolachas.
Reflexão	Nesta atividade podemos perceber que a grande maioria dos alunos, já conseguiu dividir as tarefas, para além, de comunicarem e partilharem as suas ideias com o grupo.

Data: 15 de maio

Atividade	Quadro sobre as palavras derivadas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente com o grupo; - Compreender processos de formação e de organização do léxico; - Identificar afixos de uso mais frequente; - Produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos.
Observação	<p>Na atividade de exploração das palavras derivadas, foi possível compreender que existem grupos que trabalham muito bem, uma vez que consegue dividirem as tarefas, partilharem opiniões e auxiliarem-se, sem precisarem da intervenção do adulto.</p> <p>Durante a colocação das palavras na cartolina, foi necessário chamar à atenção dos alunos, sendo que foram mostrados os cartões (verde, vermelho e amarelo) tendo em consideração o seu comportamento. uma vez que não estavam a apresentação dos colegas.</p>
Reflexão	Com a execução desta atividade pudemos perceber que a grande maioria dos grupos já conseguiu fazer a distribuição das tarefas pelos vários elementos do grupo, sendo que apenas pediram ajudar quando tinham alguma dúvida sobre atividade. Porém, ainda existem grupos que precisaram de ser mediados desde o início até ao final da atividade.

Data: 16 de maio

Atividade	Plantação de amores-perfeitos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente com o grupo; - Respeitar a opinião do outro; - Realizar experiencias e observar formas de reprodução das plantas (germinação das sementes).

Observação	<p>De modo geral, os grupos cooperam entre si, dividiram tarefas e respeitaram o espaço dos colegas e ainda deram instruções aos colegas sobre como deveriam espalhar as sementes.</p> <p>Nesta atividade alguns elementos do grupo 3, nomeadamente, a IG, LR e o AP tiveram o cuidado de apanhar algumas sementes que tinham caído ao chão e colocá-las no seu vaso. No entanto, o grupo 1 teve alguns elementos tiveram algumas dificuldades em respeitar o espaço dos colegas, o que acabou por resultar numa pequena desavença que foi longa solucionada.</p>
Reflexão	<p>O balanço da realização desta atividade foi positivo, uma vez que os alunos conseguiram repartir as tarefas e foram comunicando entre si, durante a realização da atividade.</p>

Data: 17 de maio

Atividade	Póster sobre a cadeia alimentar dos animais
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente com o grupo; - Respeitar a opinião do outro; - Comparar e classificar animais segundo as suas características externas e modo de vida; - Construir cadeias alimentares simples; - Identificar alguns fatores do ambiente que condicionam a vida dos animais (água, ar, luz, temperatura, sol).
Observação	<p>Na concretização desta atividade, os alunos partilharam os seus conhecimentos e ideias sobre a alimentação e o habitat dos animais.</p> <p>Na atividade de classificação do tipo de alimentação dos animais, os alunos pareceram estar atentos ao trabalho dos colegas e quando estes se enganavam, eram logo os primeiros a corrigi-los.</p> <p>Por sua vez, na realização dos B.I. dos animais existiu a necessidade de gerir/mediar alguns conflitos que foram surgindo nos grupos, sendo que tivemos a necessidade de acompanhar a elaboração do trabalho do grupo 1, pois vários elementos queixaram-se do comportamento do DR que não estava a contribuir para a realização da tarefa, visto que se encontrava a brincar com outros colegas que já</p>

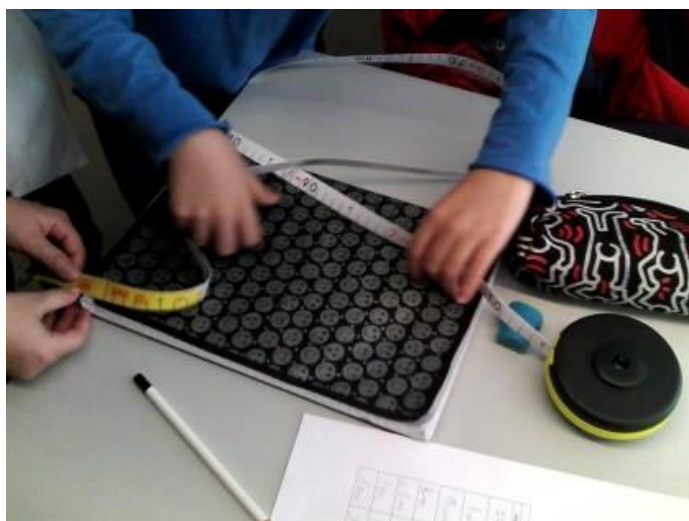
	tinham concluído a atividade.
Reflexão	<p>Neste género de dinâmica é importante “puxar” pelos alunos que são mais reservados de modo a que ganhem mais autoconfiança.</p> <p>Na realização das atividades, poderíamos ter utilizado estratégias que promovessem ainda um maior dinamismo da atividade, como por exemplo, colocar um tempo limite para cada grupo classificar o animal (alimentação) e se não conseguissem fazê-lo nesse espaço de tempo os restantes grupos poderiam intervir, de modo os alunos estariam mais implicados na atividade.</p> <p>Na realização das atividades podemos perceber que os grupos já conseguiam distribuir as tarefas com facilidade pelos vários elementos e também comunicavam e partilhavam ideias, sem ser precisa a intervenção do adulto.</p>

Anexos 4 - Fotografias das atividades

Dramatização do livro “Robertices” – 14/02/2017



Execução da ficha “Caça às medidas” – 22/02/2017



Dinamização da “feirinha” – 15/03/2017



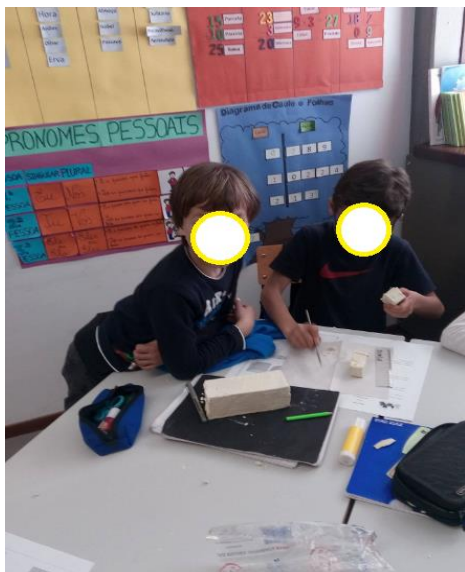


Ficha matemática sobre a criação de problemas – 28/03/2017



Construção de sólidos geométricos – 29/03/2017





Jogo “Descoberta da palavra” – 19/04/2017

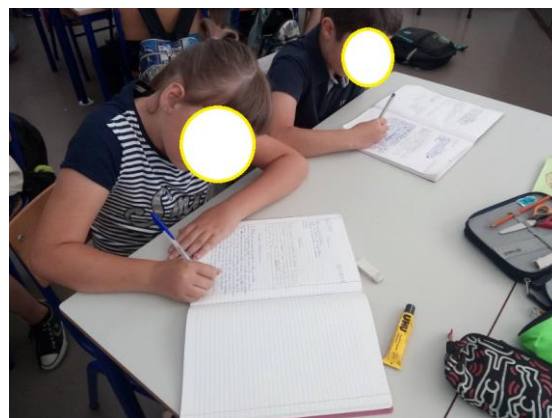
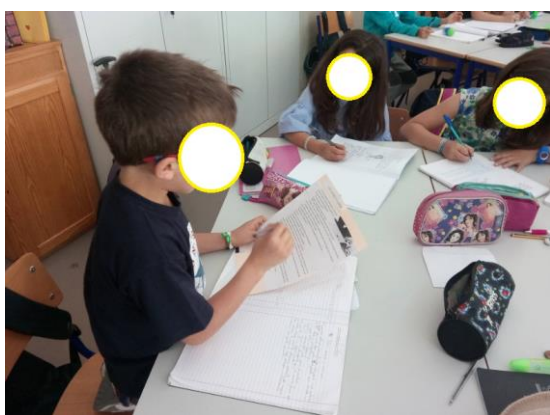


Criação do cartaz medidas de capacidade – 2/05/2017

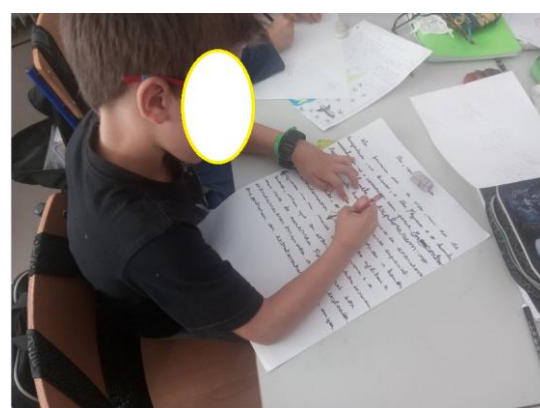
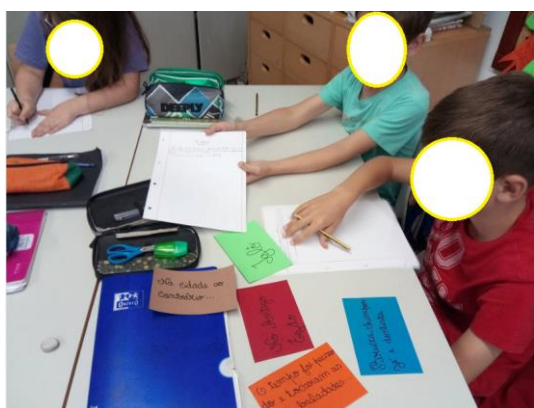




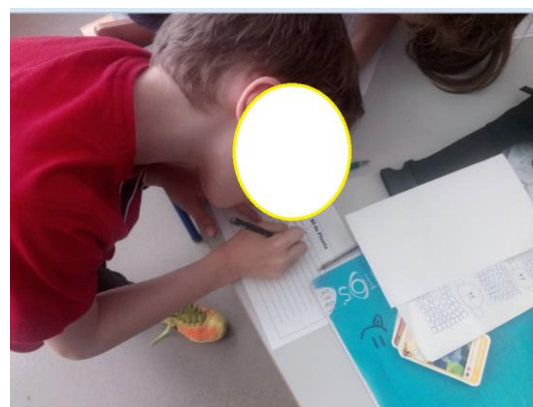
“Reconstrução” de um texto narrativo – 8/05/2017

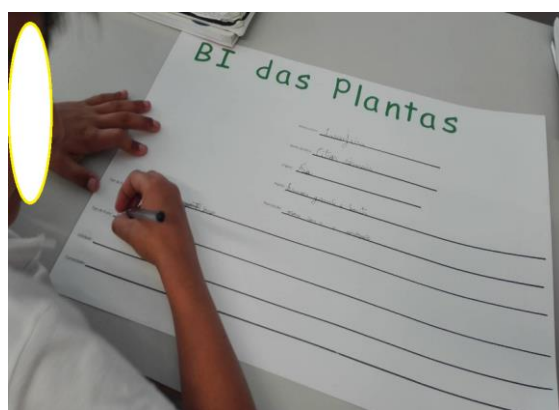


Criação de um texto narrativo “Casa das histórias” – 9/05/2017

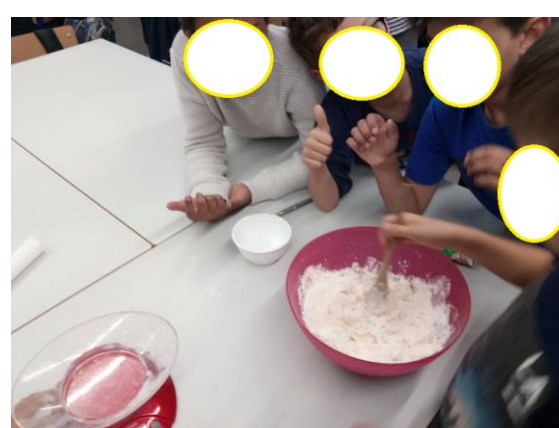


BI plantas -9/05/2017 e 10/05/2017

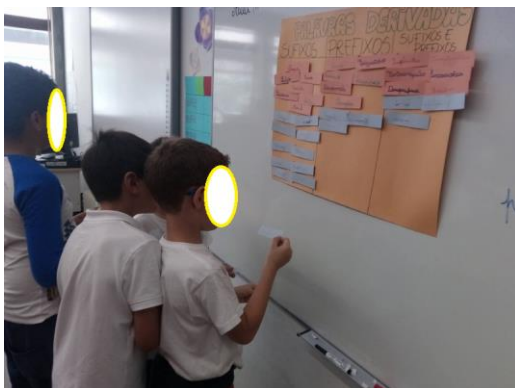
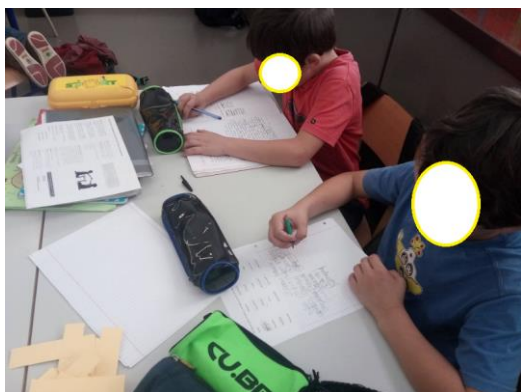




Confeção de bolachas (medidas de massa) – 10/05/2017



Palavras derivadas – 15/05/2017



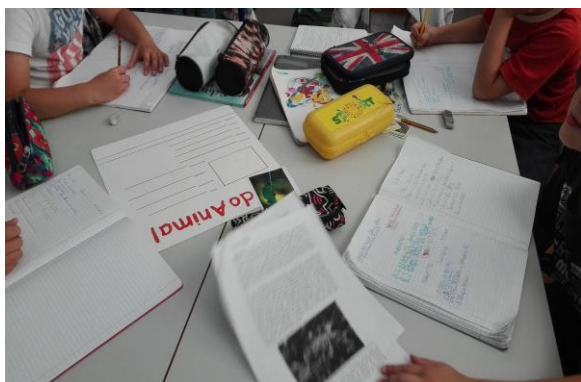
Plantação de amores-perfeitos – 16/05/2017



Aprendizagem cooperativa no 1ºCEB



Cartaz sobre a cadeia alimentar e BI dos animais – 17/05/2017



Anexo 5 – Guião de entrevista semiestruturada aos alunos do 1º CEB

Tema: Promovendo a apropriação dos alunos face aos processos de colaboração experienciados na turma

Bloco	Objetivos	Questões
<p>Gostas de trabalhar em grupo? Que função gostas mais de desempenhar quando trabalhas com os teus colegas?</p> <p>O que é que tu menos gostas quando estás a trabalhar em grupo?</p> <p>Quando trabalhas em grupo com os teus colegas, o que consideras que é necessário fazer para melhorar o teu desempenho?</p> <p>Consideras que trabalhar em grupo melhora a tua aprendizagem? De que forma?</p>	<p>- Recolher dados que enquadrem as perceções dos alunos sobre as relações de colaboração que experienciaram;</p> <p>- Compreender as expectativas dos alunos perante os trabalhos em grupo;</p> <p>- Conhecer as perceções dos alunos sobre vantagens e desvantagens dos trabalhos em grupo.</p>	<p>Gostas de trabalhar em grupo? Que função gostas mais de desempenhar quando trabalhas com os teus colegas?</p> <p>O que é que tu menos gostas quando estás a trabalhar em grupo?</p> <p>Quando trabalhas em grupo com os teus colegas, o que consideras que é necessário fazer para melhorar o teu desempenho?</p> <p>Consideras que trabalhar em grupo melhora a tua aprendizagem? De que forma?</p>

<p>Partilha de informações sobre o processo de aprendizagem do aluno</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Partilhar perceções sobre os progressos experienciados no processo de aprendizagem do aluno; - Partilhar perceções sobre estratégias promotoras da aprendizagem e desenvolvimento do trabalho em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ao longo deste ano letivo, quais os progressos e as dificuldades que identificaste no teu grupo, face às propostas que vos foram feitas de trabalharem em grupo? - O que achas que é necessário que os professores façam para que te sintas ainda melhor com o teu grupo de trabalho?
--	--	--

Anexo 6 – Guião de entrevista semiestruturada ao professor cooperante

Tema: Promovendo as relações de colaboração e a aprendizagem cooperativa

Bloco	Objetivos	Questões / enunciados	Notas
Legitimação da entrevista	<p>Legitimar a entrevista.</p> <p>-Conhecer a opinião /satisfação do docente acerca do projeto em curso, que envolveu os seus alunos</p>	<p>Contextualizar a entrevista no contexto da PPS e SOE.</p> <p>Qual a sua opinião / satisfação face os principais aspetos do projeto desenvolvido (em especial os objetivos e as principais ações que foram colocadas em prática)?</p>	
Identificação das características e expetativas do professor da turma, no que refere à atitude face a uma relação de colaboração e cooperação entre os alunos.	<p>- Conhecer a opinião do professor face ao projeto e aos seus pressupostos;</p> <p>- Recolher dados que enquadrem as relações de colaboração experienciadas entre os alunos;</p>	<p>- Considera importante que exista trabalho colaborativo entre os alunos? Porquê?</p> <p>- Qual a sua opinião acerca das atividades desenvolvidas no que refere à promoção das competências dos alunos para trabalhar em grupo, colaborativamente?</p> <p>- Em que aspetos se poderia melhorar este tipo de intervenções?</p>	

Anexo 7 – Transcrição da entrevista realizada aos alunos do 1º CEB

PE -Professora Estagiária

Transcrição da entrevista realizada ao Grupo 1

PE: Gostas de trabalhar em grupo?

D:-Escrever.

G: Trabalhar.

MA: Ajudar.

PE: O que é que tu gostas menos quando trabalhas em grupo?

G: Que eles não trabalhem comigo.

RN: Estão sempre na brincadeira.

D: Andar sempre a resmungar.

PE: Quando trabalhas em grupo com os teus colegas o que consideras que é necessário fazer para melhorar o teu desempenho?

G: Trabalhar em grupo.

S: Ajudar os outros.

R.N: Trabalhar bem.

JB: Ter empenho.

G: Não desrespeitar as professoras.

JB: E o professor.

D: Não gritar!

S: Não brincar.

PE: Consideras que trabalhar em grupo melhora a tua aprendizagem?

Todos responderam sim.

PE: De que forma?

G: Ajudando os outros.

JB: Podermos estar com os nossos amigos a trabalhar.

D: Falar muito alto.

RN: Ajudar os outros.

PE: Ao longo deste ano letivo, quais os progressos e as dificuldades que identificaste no teu grupo, face às propostas que vos foram de trabalharem em grupo?

G: Tínhamos dúvidas a escrever.

JB: Trabalhar com os outros que nós não gostamos muito.

S: Ajudar os outros.

R.N: Portar bem.

D: Não chatear os outros.

PE: Que mais dificuldades é que vocês encontraram?

D: Plantar plantas.

PE: Foi difícil D.?

D: Foi.

RN: Ajudar os colegas.

MA: Fazer textos.

R: Compridos!

PE: O que achas que é necessário que os professores façam para que te sintas ainda melhor com o eu grupo de trabalho?

G: Dar-nos um doce.

RN: Nada.

G: Ajudar-nos mais.

JB: Nada porque eles já são bons.

S: Alguns são maus, porque não trabalham, não estudam e têm muitas más nota.

JB: Pois, como tu! Não fazem os TPC'S. (intervenção direcionada para o S.A.)

Transcrição da entrevista realizada ao Grupo 2

PE: Gostas de trabalhar em grupo?

Todos respondem sim.

PE: Que função gostas mais de desempenhar quando trabalhas com os teus colegas?

AC: Fazer comidas! (confeção de bolachas)

ML: Fazer receitas.

K: Inventar textos e...copiar.

ML: BI's dos Animais.

L: Fazer os textos.

PE: O que é que tu menos gostas quando estás a trabalhar em grupo?

ML: Eu sei, eu sei...Matemática!

PE: Mas fazer o quê exatamente?

ML: Os problemas matemáticos.

A. C: Já sei! BI das plantas.

K: Não sei.

L: Nada.

PE: Quando trabalhas em grupo com os teus colegas, o que consideras que é necessário fazer para melhorar o teu desempenho?

K: Respeitar os colegas do meu grupo e ouvi-los sempre quando eles têm alguma coisa a dizer.

ML: Não prejudicar os outros.

L: Eleger o porta-voz, não prejudicar os outros, colaborar com o grupo, falar baixo, respeitar os colegas

AC: Olha também quero responder... Não falar alto, eleger um porta-voz.

K (de imediato): Isso não é nada importante.

AC: Colocar o dedo no ar para não prejudicar os outros colegas.

PE: Ao longo deste ano letivo, quais os progressos e as dificuldades que identificaste no teu grupo, face às propostas que vos foram feitas de trabalharem em grupo? Dentro do vosso grupo quais é que foram as dificuldades que vocês sentiram?

K: Nós tivemos algumas dificuldades em trabalhar em grupo e em respeitar os colegas.

AC: Tivemos umas dificuldades em grupo por causa da MM estar sempre a estragar tudo.

K: A MM estava no nosso grupo e depois saiu.

L: Eleger o porta-voz, meter o dedo no ar, não brincar e fazer o B.I do animal que é quem é a escrever e a citar.

AC: Tive dificuldades porque nós estávamos sempre a gritar uns com os outros depois brigavam sempre e nós não conseguíamos fazer nada.

ML: Podíamos ter respeitado um bocadinho mais a M.

PE: Última questão, o que achas que é necessário que os professores façam para que te sintas ainda melhor com o teu grupo de trabalho?

ML: Dar todos os dias um bocadinho de lazer.

K: Eu passo depois. (não quer responder no momento)

ML: Pois, tu só queres saber de trabalhar, trabalhar, trabalhar! (para K.)

AC: Não fazer matemática e ajudar sempre.

L: Ter mais atividades.

K: Os professores podiam fazer mais atividades, e mais divertidos.

A.C: Dar-nos sempre lazer.

Transcrição da entrevista realizada ao Grupo 3

PE: Gostas de trabalhar em grupo?

- Sim (Responderam em coro).

PE: Que função gostas mais desempenhar quando trabalhas com os teus colegas?

DC: Partilhar ideias.

LR: Partilhar ideias.

I. G.: Partilhar ideias

MG: Partilhar ideias.

AP: Discutir as ideias.

LR: Ajudar os colegas.

PE: O que é que tu menos gostas quando estás a trabalhar em grupo?

DC: Trabalhar.

LR: Discutir.

IG: Que não ouçam as minhas ideias.

MG: Discutir ideias estúpidas.

AP: O mesmo que a MG, discutir ideias estúpidas.

PE: Quando trabalhas em grupo com os teus colegas, o que consideras que é necessário fazer para melhorar o teu desempenho?

IG: Amizade.

DC: Não discutir.

LR: Amizade.

MG: A mesma coisa.

AP: Não discutir e amizade.

PE: Consideras que trabalhar em grupo melhora a tua aprendizagem?

- Todos responderam sim.

PE: De que forma?

MG: Da melhor forma que pode ser.

LR: Aprender coisas novas com os colegas.

DC: Da melhor forma que pode ser.

AP: Da melhor forma que pode ser.

PE: Por favor, não se podem estar sempre a repetir. Como é que podem melhorar a vossa aprendizagem?

AP: Primeiro, eu!

IG: Aprendemos que nem todos têm a razão.

MG: Aprendemos a lidar com as coisas.

DC: Aprendemos a não discutir.

LR: Aprendemos a...

PE: Ao longo deste ano letivo, quais os progressos e dificuldades que identificaste no teu grupo, face às propostas que vos foram feitas de trabalharem em grupo?

MG: O BI dos animais e das plantas e muito mais.

DC: Todos os trabalhos!

PE: Quais é que foram as dificuldades?

LR: Pesquisar na internet o BI dos animais e das plantas.

AP: Fizemos uma discussão dentro do grupo.

DC: Resolver as discussões. (admitindo como um progresso alcançado no grupo)

MG: Discutimos bastante. (Inês ri-se da situação, porque já ultrapassou as conflitos que houveram no grupo)

PE: A.P. explica a discussão.

AP: No BI das plantas, nós queríamos mudar e a I.G. ficou a chorar.

PE: Como é que vocês resolveram essa questão?

M.G: A IG e a LR. fizeram uns e eu, o DC e o AP fizemos outro.

AP: Da melhor maneira possível.

IG: Não é muito bem trabalhar em grupo, mas pronto!

PE: E pontos positivos de trabalharem em grupo?

LR: Receber pontos.

AP: Receber pontos, porque fomos o melhor grupo.

PE: Porque é que vocês acham que foram o melhor grupo?

MG.e A.P: Porque recebemos medalhas.

IG: Em primeiro lugar!

LR: Porque recebemos mais pontos.

PE: E porque é que receberam mais pontos?

LR: Porque trabalhamos mais.

DC: Fomos os melhores.

MG: Porque cumprimos todas as regras.

AP: Porque portamo-nos bem e fizemos todos os trabalhos.

IG: Porque trabalhamos em grupo e fizemos todos os trabalhos rápido e bem.

MG: (Diz de imediato) Isso é o mais importante.

PE: O que achas que é necessário que os professores façam para que te sintas ainda melhor com o teu grupo de trabalho?

LR: Ajudar-nos.

IG: Não, sempre mas algumas vezes e não serem tão duros connosco.

MG: Ajudarem-nos no que for preciso.

AP: Ajudarem-nos em todas as nossas dúvidas.

IG: Terem consciência que nós somos crianças.

MG: E não conseguimos tomar todas as decisões. Somos crianças e ainda não sabemos tudo.

DC: Darem-nos mais trabalhos de modo a treinarmos mais, para depois termos menos percalços.

Transcrição da entrevista realizada ao Grupo 4

PE: Gostas de trabalhar em grupo?

- Sim. - (Respondem em coro)

PE: Que função gostas mais desempenhar com trabalhas com os teus colegas?

JP: Gosto mais de... dar ideias.

P: Eu gosto do trabalho de grupo, estou com outras pessoas e não sou só eu.

M: Quando não sei uma coisa, tenho o grupo para me ajudar.

IO: Porque quando estamos em grupo as coisas tornam-se mais fáceis.

DF: Também divertimo-nos com os colegas.

SA: E acabamos mais rápido trabalho.

PE: O que é que tu menos gostas quando estás a trabalhar me grupo?

P: De serem os outros a fazerem coisas, enquanto eu quero fazer.

M: Quando o grupo não concordo em nada.

P: Em nada... a sério?

JP: Porque às vezes alguns são muito mandões, então nós não gostamos disso.

DF: Porque, porque... eu não... eu não gosto quando uns estão à “bulha”, porque uns querem uma ideia e uns querem outra.

PE: Consideras que trabalhar em grupo melhora a tua aprendizagem? Vocês aprendem melhor quando trabalham em grupo? Sim ou não?

P: Sim, porque tenho colegas para me ajudar.

M: Sim, porque também já estamos a aprender a trabalhar em grupo.

JP: Sim, porque às vezes não temos oportunidades de estar com os nossos amigos.

IO: Sim, porque quando nós não sabemos uma coisa e os outros sabem ajuda-nos a saber.

DF: Sim, porque os colegas sabem coisas que nós não sabemos e podem-nos contar.

SA: Sim, porque se não souber uma coisa, os meus colegas sabem.

PE: Ao longo deste ano letivo, quais os progressos e as dificuldades que identificaste no teu grupo, face às propostas que vos foram feitas de trabalharem em grupo? Quais as dificuldades que sentiram no vosso grupo de trabalho?

P: Não brincar com as pessoas enquanto fazemos o trabalho.

JP: Dividir trabalhos por todos.

DF: Uns queriam uma coisa e outros queriam outra e às vezes faziam “bulha”.

M: Chegar a uma conclusão.

PE: E agora pontos positivos? O que é que foi mais positivo de trabalhar em grupo?

P: Aprender a trabalhar em grupo.

SA: Quando tu tens uma dúvida os outros ajudam-te e acabas mais rápido o trabalho.

JP: Também conhecer melhor os outros.

DF: Divertimo-nos.

IO: Trocamos ideias e fazemos ideias melhores.

PE: O que achas que é necessário que os professores façam para que te sintas ainda melhor com o teu grupo de trabalho?

IO: Que escolham pessoas amigas.

JP: Que deem jogos divertidos para nós também brincarmos mais tempo lá fora.

P: Que deem ideias apropriadas para um trabalho de grupo.

PE: Que tipo de ideias apropriadas P.?

P: Tipo perguntas para um grupo.

DF: Nós também... os professores podem fazer uns jogos, mas com regra e nós temos que obedecer as regras.

Transcrição da entrevista realizada ao Grupo 5

PE: Gostas de trabalhar em grupo?

- Sim. - (Respondem em coro)

I: Às vezes.

PE: Às vezes, porquê?

I: Às vezes, nós não nos concordamos as duas, prontos as quatro...as cinco!

PE: Que função gostas mais de desempenhar quando trabalhas com os teus colegas?

C: Atividades, jogos ao ar livre... essas atividades!

PE: Que função é que vocês gostam de ter no trabalho de grupo?

R: Organização.

Todas: Ideias.

PE: O que gosta menos de fazer quando trabalhas em grupo? Vocês gostam menos quando têm trabalhar em grupo?

I: Não nos chatearmos.

R: De não nos divertirmos.

C: Quando nós ... quando nós temos que estar a ouvir custa um bocado, quando temos de ouvir as opiniões e algumas não concordamos.

PE: Menos? O que é que vocês gostam menos nos trabalhos de grupo?

CR: Quando não concordamos com os outros.

PE: Quando trabalhas em grupo com os teus colegas, o que consideras que é necessário fazer para melhorar o teu desempenho?

R: Estar mais atenta.

C: Aceitar as opiniões dos outros.

PE: O que é que vocês acham que precisam de melhorar quando trabalham em grupo?

MM: Portarmo-nos bem.

I: Não fazermos muitas brincadeiras, quando estamos a trabalhar às vezes.

PE: Mais alguma coisa que vocês acham preciso melhorar?

I: Sim, estar sempre atentas ao que os outros do grupo, estão para dizer e não estar a ignorar.

PE: Consideras que trabalhar em grupo melhora a tua aprendizagem? Vocês aprendem melhor quando trabalham em grupo?

C: Algumas vezes sim, outras vezes não, também todos temos de colaborar para percebermos as explicações...

I: Às vezes nós precisamos ... algumas vezes sim, porque nós temos de melhorar. Às vezes nós precisamos de saber coisas e precisamos de estar em grupo, porque é mais fácil decidir mas, outras vezes não porque às vezes não concordamos e chateamo-nos.

PE: MM, aprendes melhor quando trabalhas em grupo?

MM: Às vezes sim, às vezes não, porque temos de... temos de pensar sozinhos e colaborar com os outros.

PE: CR, aprendes melhor quando trabalhas em grupo ou quando trabalhas sozinha?

CR: Quando trabalho em grupo.

PE: Porquê? Porque que aprendes melhor quando trabalhas em grupo?

CR: Não, sei.

PE: Diz lá, tu sabes! Olha tens mais pessoas para partilhar ideias, não tens?

(CR. fica a pensar, e não responde)

PE: Ao longo deste ano letivo, quais os progressos e dificuldades que identificaste no teu grupo, face às propostas que vos foram feitas de trabalharem em grupo? Quais foram as dificuldades no vosso grupo?

C: Entendermo-nos umas com as outras, concordar com a opinião das outras, organizarmo-nos por lugares, umas para ali...

CR: Comportamento.

I: Foi não nos ouvirmos umas às outras, porque às vezes nós não nos damos assim muito bem...nada nada nada mesmo nada bem e tem que vir uma sempre uma dar uma ideia... dar uma ideia muito mesmo, muito boa para conseguirmos.

MM: Quando o professor está a falar nós não podemos estar a brincar.

PE: E os pontos positivos? Quais foram os pontos positivos no vosso trabalho de grupo?

C: Chegamos a uma certa altura em que nos entendemos bem, organizamo-nos bem, concordamos umas com as outras e o comportamento melhorou. Nós achamos que melhorou...

I: Nós, também às vezes...nós começarmo-nos a entender melhor e também nós deixamos de começarmos a entendermo-nos melhor e pronto deixamo-nos de nos chatear muito.

PE: O que achas que é necessário para que os professores façam para que te sintas melhor com o teu grupo de trabalho?

I: Precisamos que alguém nos tente apoiar ao máximo mas, o grupo ou alguém... porque nós precisamos sempre de qualquer apoio para nos ajudar. Os professores precisam de tentarem-se chatear um pouco mais connosco para nós conseguirmos ficar mais calmas e mais concentradas no trabalho e também, às vezes, nós também precisamos que os professores nos ajudem.

C: Precisamos de melhorar, às vezes trocam-se pessoas dos grupos mas nós temos de fazer um esforço para melhorar o comportamento. Também precisamos que as pessoas nos ajudem a dar ideias.

Anexo 8 – Transcrição da entrevista realizada ao professor cooperante

PE – Professora Estagiária

PC – Professor Cooperante

PE - Qual a sua opinião/satisfação face aos principais aspetos do projeto desenvolvido (em especial os objetivos e as principais ações que foram colocadas em prática)?

PC - Quando eu tenho um grupo de estágio, eu espero e anseio que coloque os alunos em prática não apenas na teoria mas, eles próprios a construir a sua própria aprendizagem e isso para eles é muito importante porque eles vão se aperceber das suas próprias dificuldades e vão aprendendo muito mais e melhor.

PE - Considera importante que exista trabalho colaborativo entre os alunos? Porquê?

PC - O trabalho colaborativo é importantíssimo na aprendizagem não só para revelar atitudes de cooperação entre os diversos alunos mas, também para eles próprios se interajudarem uns aos outros, a saber que em equipa é que as coisas funcionam.

PE - Qual a sua opinião acerca das atividades desenvolvidas no que se refere à promoção das competências dos alunos para trabalhar em grupo, colaborativamente?

PC - O trabalho colaborativo faz com que os alunos estejam mais pré dispostos para a aprendizagem, eles estão mais bem-dispostos, eles convivem uns com os outros e isso cria as condições favoráveis para eles próprios pré disponibilizarem-se para a aprendizagem, porque muitas das vezes eles estão atentos ao professor mas, não estão a assimilar nada daquilo que está a ser dito e eles praticando e convivendo uns com os outros, isso vai facilitando essa vertente.

PE - Em que aspetos se poderia melhorar este tipo de intervenções?

PC - O trabalho colaborativo tem sido alvo já há bastante tempo de opiniões e discussões, trata-se de uma situação complexa e pertinente, isto porquê? Porque atualmente o sistema educativo não possibilita e não proporciona, estou a falar de

instalações escolares, a maneira como o programa está feito não possibilita muito este tipo de interação tem de ser a vontade do professor, o que tem o dobro do trabalho como vocês também repararam mas que depois os resultados são compensatórios.

